This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂDE STAT „ION CREANGĂ”

Cu titlul de manuscris

CZU:372.881.111.1.046.14 (043.2)

IBRAHIM ATOUM

STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE ÎN CADRUL PREDĂRII-ÎNVĂŢĂRII LIMBII ENGLEZE ÎN LICEU

Specialitatea: 13.00.02 – Teoria şi metodica instruirii pe obiecte

(limba engleză)

Teza de doctor în pedagogie

Conducător ştiinţific: _____

Vladimir Guţu, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Consultant ştiinţific: _____

Cornelia Cincilei , doctor în filologie, conferenţiar universitar

Autor: _____

Chişinău, 2004

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

C U P R I N S

PRELIMINARII 3

CAPITOLUL I. STRATEGII DIDACTICE: DELIMITĂRI METODOLOGICE 8

1.1. Problema strategiilor didactice în literatura de specialitate 8

1.2.Metoda – ca bază a strategiilor didactice interactive 12

1.3. Strategii didactice interactive ca problemă metodologică 17

1.4. Principii de selectare şi aplicare a strategiilor didactice interactive de predare-învăţare a limbii engleze 23

CAPITOLUL II. STRATEGII DIDACTICE DE PREDARE-ÎNVĂŢARE A LIMBII ENGLEZE: ABORDARE RETROSPECTIVĂ 30

2.1. Strategii didactice tradiţionale în predarea-învăţarea limbilor străine 30

2.2.Strategii didactice active în predarea-învăţarea limbilor străine 34

CAPITOLUL III. CONDIŢII CURRICULARE DE PROIECTARE ŞI APLICARE A STRATEGIILOR DIDACTICE DE PREDARE-ÎNVĂŢARE LIMBII ENGLEZE ÎN LICEU 38

3.1.Experienţa şi dificultăţile în proiectarea strategiilor didactice interactive în predarea-învăţarea limbii engleze în liceu 38

3.2.Activitatea verbală – fundamentul lingvo-didactic al strategiei interactive de predare-învăţare a limbii engleze în liceu 40

3.3.Curriculum-ul liceal ca sursă a condiţiilor de bază privind proiectarea strategiilor didactice de predare-învăţare a limbii engleze 47

3.4.Proiectarea strategiilor didactice interactive de predare-învăţare a limbii engleze din perspectiva curriculară 69

3.5.Validarea experimentală a strategiilor didactice interactive de predare – învăţare a limbii engleze în liceu 83

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMADĂRI METODICE 101

BIBLIOGRAFIE 102

SUMMARY, REZUMAT, РЕЗЮМЕ 111

KEY TERMS, CUVINTE-CHEIE, КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА 112

LISTA ABREVIERILOR 112

ANEXE 113

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

PRELIMINARII

Actualitatea temei de investigaţie

Caracterul obiectivelor reformei învăţământului presupune în afară de renovarea curriculum-ului şcolar şi schimbarea strategiilor didactice. În politica reformei educaţionale renovarea strategiilor didactice ocupă o poziţie prioritară. Drept argument pentru afirmarea acestei priorităţi serveşte ideea că strategia didactică reprezintă o manieră de abordare a educaţiei, necesară pentru realizarea unui scop specific prin punerea în practică a principiilor generale de proiectare a activităţi de formare-dezvoltare permanentă a personalităţi şi a metodelor de instruire integrată la nivelul unui discurs didactic eficient, adoptabil într-un context dat (S.Cristea).

Se preconizează un model de învăţământ mobil şi flexibil cu disponibilităţi multiple de modificare şi reglare funcţională, de adaptare la mutaţiile continue ale realităţi. Un astfel de model va impune un ansamblu nou de obiective şi strategii didactice formative. Inovaţiile în acest context vizează, în principal, formarea cunoştinţelor şi competenţelor fundamentale; şcoala va trebui să ofere „modele de gândire şi acţiune, tehnici de muncă intelectuală şi de inserţie socială, modele de adaptare, capacităţi comunicative, inclusiv într-o limbă străină". Realizarea acestor orientări este posibilă numai prin implicarea elevilor în procesul activ de învăţare, comunicare şi cooperare.

Problema strategiilor didactice, inclusiv cele interactive, a fost cercetată pe larg pe plan internaţional, mai ales, de către Jan Piajet, L. D'Hainayt, S.Bloom, J. Bruner, V.Bespaliko, M. Danilov, , E. Noveanu, I. Cerghit, M. Călin, D. Potolea, M.Bogoş, M.Mahmutov, D. Kavtaradze , V.Guzeev etc.

Examinarea problemei strategiilor didactice în Republica Moldova se efectuează în trei direcţi:

1. În cadrul proiectării, dezvoltării şi implementării curriculum-ului şcolar (Vl. Guţu, V. Pâslaru, D. Patraşcu, A. Răileanu, I. Botgros, A. Bolboceanu ş.a.).

2. În cadrul proiectării şi implementării tehnologiilor pedagogice (V.Mândâcanu, Gh. Rudic, Vl. Guţu, V. Pâslaru, L. Papuc, N. Silistraru ş.a.).

3. În cadrul metodologiei predării disciplinelor şcolare - A.Răileanu, I. Lupu (matematică), V. Postică-Goraş (limba română), I. Botgros (fizica), N. Velişco, Cudriţchi, B. Pasecinic (chimia), E. Coroi (educaţa artistică) etc.

Pentru investigaţa noastră prezintă interes lucrările cercetătorilor şi profesorilor de limba străină: G. Burdeniuc, I. Guţu, M.Prigorschi, C.Prigorschi, E. Passov, S. Krashen, T. Terrell, S. Asher, C.Cincilei, A.Solcan etc.

Strategiile interactive de predare-învăţare a limbii engleze nu şi-au găsit o răspândire largă şi o argumentare teoretică adecvată. În acelaşi timp, ele sunt în corelare cu tendinţele dezvoltării

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

concepţiei învăţământului formativ. Abordarea strategiilor interactive de predare-învăţare a limbii engleze se bazează pe ideile instruirii problematizate (M. Mahmutov, D. Danilov, V. Mahu, A. Matiuşkin), pe legităţile dezvoltării gândirii (T. Slama-Cazacu, N. Mencinskaia), pe teoria activităţi (A. Leontiev, L.Vâgotski) şi pe teoriile moderne privind formarea competenţelor comunicative (E.Passov). Constatând nivelul înalt al cercetărilor în domeniul strategiilor didactice, de menţionat că un şir de aspecte ale lor sunt studiate insuficient:

- Nu a fost stabilită clar corelaţia dintre strategiile didactice, tehnologiile didactice şi metodele de învăţământ.
- Nu au fost determinate rolul şi locul strategiilor didactice în curriculum-ul disciplinar.
- Nu este rezolvată problema corelaţiei obiectivelor educaţionale şi strategiilor didactice.
- Nu sunt determinate principiile de selectare a metodelor active în cadrul strategiilor didactice de predare-învăţare a limbii engleze.
- În practica predării-învăţării limbii engleze până în prezent preponderent domină metodele reproductive.

Aşadar, în didactica particulară şi practica predării-învăţării limbii engleze s-a creat o aşa situaţie, când, pe de o parte, strategiile didactice se dezvoltă multilateral, iar, pe de altă parte, problema strategiilor didactice interactive în cadrul predării-învăţării limbii engleze rămâne cercetată nesatisfăcător.

Această contradiţie implică şi generează următoarea ***problemă ştiinţifică*** : care sunt bazele metodologice şi condiţiile pedagogice în elaborarea şi aplicarea strategiilor didactice interactive de predare-învăţare a limbii engleze în liceu.

Obiectul cercetării : curriculum-ul la limba engleză pentru clasele X – XII; procesul de elaborare şi de aplicare a strategiilor didactice interactive în cadrul predării/învăţării limbii engleze în liceu.

Scopul investigaţiei : stabilirea bazelor metodologice de proiectare şi aplicare a strategiilor didactice interactive în cadrul predării-învăţării limbii engleze în liceu.

Ipoteza de cercetare : Strategia didactică de predare/învăţare a limbii engleze, construită în baza metodelor interactive, va fi eficientă dacă:

- Va fi fundamentată noţiunea de „metodă activă” referitor la predarea-învăţarea limbii engleze.
- Vor fi determinate principiile de selectare a metodelor active de predare/învăţare a limbii engleze.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- Vor fi stabilite condiţiile curriculare de selectare şi aplicare a metodelor active în cadrul strategiilor didactice respective.

Atingerea scopului şi verificarea ipotezei au necesitat realizarea următoarelor ***obiective de cercetare*** :

- Analiza problemelor privind strategiile didactice şi metodele active de predare/învăţare a limbii engleze.
- Definirea noţiunilor de „strategie didactică", „tehnologie didactică", „metodă activă de învăţare".
- Stabilirea principiilor de elaborare a strategiilor didactice interactive de predare-învăţare a limbii engleze.
- Determinarea condiţiilor curriculare de selectare şi aplicare a metodelor active (interactive) în cadrul strategiilor didactice de predare-învăţare a limbii engleze în liceu.
- Proiectarea modelelor tehnologice, axate pe strategii didactice interactive de predare-învăţare a limbii engleze în liceu.
- Organizarea şi desfăşurarea demersului pedagogic experimental în vederea validării strategiilor didactice interactive de predare-învăţare a limbii engleze în liceu.

Epistemologia cercetării a inclus conceptele pedagogice esenţiale, metodologia predării limbilor moderne. În mod particular, drept bază de cercetare au servit: teoria învăţământului formativ (activ) (V.Davâdov, I.Zankov, I.Piajet), teoria metodelor active (S.Bruner, P.Calperin, G. Zapan), teoria despre relaţia ontologică dintre gândire, limbaj şi mediul de limbă (A. Leontiev, L. Vâgotski, S. Piajet, T. Slamă-Cazacu), teoria curiculum-ului de bază (A. Crişan, Vl.Guţu), lucrările fundamentale cu valoare conceptuală şi normativă pentru reforma învăţământului: concepţia dezvoltării învăţământului în Republica Moldova; curriculum-ul de bază, documentele reglatoare, curriculum-ul disciplinar la limba engleză pentru clasele X – XII; concepţia predării-învăţării limbilor străine. (I. Guţu, G. Burdeniuc, D.Banaru, M.Prigorschi, Z.Radu)

Metodele de cercetare aplicate

- Analiza literaturii referitor la problema cercetată.
- Studierea şi generalizarea experienţei de aplicare a strategiilor didactice în predarea-învăţarea limbii engleze.
- Analiza curriculum-ului la limba engleză pentru clasele X-XII.
- Modelarea teoretică.
- Observarea.
- Experimentul pedagogic.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- Analiza cantitativă şi calitativă a rezultatelor experimentului pedagogic.

Baza experimentală: Liceul teoretic român-englez „Mircea Eliade", clasele X-XII.

Semnificaţia teoretică şi valoarea ştiinţifică a investigaţiei

1. S-a întreprins o tentativă de a defini noţiunile de „strategie didactică", „tehnologie didactică", „metodă activă" din perspectiva curriculum-ului la limba engleză.

2. Au fost fundamentate repere teoretice, ca bază a proiectării strategiilor didactice interactive de predare-învăţare a limbii engleze în liceu:

- Învăţarea limbii engleze trebuie să asigure nu numai dezvoltarea competenţelor comunicative, ci şi dezvoltarea şi autodezvoltarea elevului, ţinând cont de particularităţile lui individuale ca subiect al actului educaţional.
- Procesul educaţional permite elevului să-şi realizeze potenţialul propriu în formarea competenţelor comunicative.
- Demersul criterial constituie nivelul competenţelor comunicative şi cognitive.
- Situaţia comunicativă reprezintă sursa de bază de selectare a metodelor active de formare a competenţelor comunicative la liceeni.

3. S-au elaborat principiile de stabilire şi aplicare a metodelor active drept componente constituente ale strategiilor didactice de predare-învăţare a limbii engleze în liceu:

- Dependenţa formării competenţelor de stadiile activităţii didactice.
- Orientarea la conceptul de învăţare activă în cadrul lecţiilor de limba engleză.
- Raportarea la obiectivele şi conţinuturile curriculare.
- Corespunderea cu formele organizaţionale de predare-învăţare a limbii engleze în liceu.

4. Au fost fundamentate condiţiile curriculare de aplicare a metodelor active în cadrul strategiilor didactice de predare-învăţare a limbii engleze:

- Corespunderea şi interdependenţa obiectivelor de referinţă şi a metodelor active de predare-învăţare a limbii engleze.
- Existenţa situaţiilor comunicative.
- Poziţia activă a subiecţilor (profesori şi elevi) în cadrul predării-învăţării limbii engleze în liceu.

Valoare a practică a investigaţiei

Rezultatele cercetării pot fi aplicate:

- În practica predării-învăţării limbii engleze în liceu.
- La perfecţionarea curriculum-ului la limba engleză pentru clasele X-XII.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- La elaborarea modelelor tehnologice în contextul strategiilor didactice interactive de predare/învățare a limbii engleze.

Tezele științifice propuse pentru susținere:

1. Strategia didactică interactivă reprezintă un model tehnologic de predare-învățare-evaluare, care integrează în structura sa:

- Metodele (în primul rând, active), considerate „cosubstanțele strategiilor în calitatea lor de elemente operaționale sau tactice".
- Stilurile educaționale care plasează decizia profesorului într-un câmp psihosocial favorabil sau nefavorabil situațiilor de învățare concrete.
- Resursele de optimizare a activității, care sugerează un traseu general de parcurs.

2. Abordarea comunicativ-acțională – esența strategiei didactice interactive privind formarea competențelor de înțelegere după auz, vorbire, citire și scriere în limba engleză.

3. Nivelul activizării procesului de formare a competențelor comunicative la elevi este dependent nemijlocit de potențialul formativ al metodelor selectate; se constată că acest potențial este mai înalt în cazul metodelor active în raport cu metodele reproductive.

4. Ansamblul metodelor active constituiente ale strategiilor didactice de predare-învățare a limbii engleze în liceu.

5. Strategiile didactice interactive se realizează prin modele tehnologice structurate astfel: subiect, obiective, activitatea profesorului, metode și procedee, conținutul, activitatea elevului, evaluarea.

Aprobarea rezultatelor investigației s-a efectuat în publicații de profil pedagogic și metodologic. Aspectele cercetării au fost prezentate și dezbătute în cadrul unor conferințe științifice la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", la ședințele catedrei de Pedagogie generală a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă".

Cercetarea a fost realizată pe parcursul a trei etape în anii 2001-2003 și include investigarea cadrului teoretic și a celui experimental, modelarea teoretică și valorificarea experimentală a strategiilor didactice proiectate.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

CAPITOLUL I. STRATEGII DIDACTICE: DELIMITĂRI METODOLOGICE

1.1. Problema strategiilor didactice în literatura de specialitate

Literatura de specialitate evidenţiază diferite abordări ale strategiilor didactice, dintre care le prezentăm pe cele mai importante: „tehnologii pedagogice" [151]; „metode generale", care condiţionează reuşita instruirii [123]; „ansamblu de decizii", care trebuie să fie adecvate fiecărei situaţii concrete [95]; „modalităţi de programare" a activităţii de instruire [91]; „rezultat al interacţiunii mai multor procedee" angajate în realizarea obiectivelor propuse [119]; „model de corelare a metodelor", stabilit în funcţie de forma de organizare a procesului educaţional [89].

Strategia didactică rezumă o dublă opţiune pedagogică: o opţiune asumată pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelor, mijloacelor de învăţământ, formelor de organizare a învăţării, adică pentru un tip de tehnologie pedagogică; o opţiune angajată pentru un anumit mod de abordare a învăţării prin problematizare, euristică, algoritmizare etc.

Strategia didactică în contextul primei opţiuni a constituit obiectul cercetărilor ştiinţifice atât al unor autori din ţările europene, cât şi din Republica Moldova. O contribuţie deosebită la dezvoltarea conceptului de „strategie didactică" au adus: K.Anderson, P.Chiffer, M.Meer, B.Skiner (S.U.A., Anglia, Germania), G.Văideanu, I.Cerghit (România), M.Mahmutov, V.Guzeev, M.Klarin, V.Bespalko (Rusia), V.Mândâcanu, D.Patraşcu, Vl.Guţu, Vl.Pâslaru ş.a. (Republica Moldova).

Deşi autorii nominalizaţi nu au o viziune unică privitor la natura strategiei didactice, acest fenomen totuşi poate fi considerat drept „o manieră" de abordare a problemei învăţământului, necesară pentru realizarea obiectivelor, ca o paradigmă a procesului educaţional, care asigură formarea competenţelor şi atitudinilor elevilor.

G.Văideanu abordează problema strategiilor didactice de pe poziţii sistemice şi le defineşte ca „ansamblul metodelor, mijloacelor, experienţelor de învăţare, prin intermediul cărora profesorul proiectează, realizează şi evaluează procesul educaţional în contextul obiectivelor, conţinutului şi situaţiilor didactice" [136, p.52].

Analiza concepţiilor privind strategiile didactice de pe poziţiile teoriei instruirii permite să stabilim caracterul lor operaţional. J.De Landsheere şi V.De Landsheere în acest context definesc noţiunea de strategie didactică ca „ansamblul cunoştinţelor practice orientate la organizarea, evaluarea şi funcţionarea unităţii de învăţământ la nivel de sistem" [100, p.139]. Aspectul operaţional al strategiilor didactice este indicat şi în următoarele definiţii: „strategia didactică este tehnica de realizare a procesului educaţional" [145, p.25]. „Strategia didactică reprezintă ansamblul prevederilor pedagogice, ce determină combinarea metodelor, procedeelor şi modalităţilor de instruire; strategia didactică este instrumentarul metodologic de realizare a procesului de

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

învăţământ" [157, p.101]. „Strategia didactică este partea componentă a sistemului pedagogic" [168, p.33].

Dimensiunea tehnologică a strategiei pedagogice evidenţiază capacitatea acesteia de integrare a unor metode-procedee-mijloace de instruire în structuri operaţionale superioare. Proiectarea acestor structuri operaţionale demonstrează existenţa anumitor ierarhii funcţionale, relevante prin faptul că unele metode devin strategii didactice efective prin capacitatea lor de a atrage şi a valorifica pedagogic alte metode şi procedee didactice angajate în activitatea de instruire în diferite situaţii şi contexte concrete. Strategiile didactice reprezintă, astfel, tehnologii concrete de predare-învăţare-evaluare. În această abordare V.Guzeev defineşte strategia didactică ca un ansamblu de elemente în interacţiune:

- Proiectarea finalităţilor.
- Mijloace de diagnosticare a situaţiei reale.
- Setul modelelor interacţionale.
- Criterii de selectare a modelelor adecvate [147].

Autorul acestei definiţii evidenţiază două niveluri de strategii didactice: nivelul de sus – metode şi forme care se referă la domeniul didacticii; nivelul de jos, care constituie aspectul tehnic şi individual al profesorului (intuiţie, manieră, comportament etc.).

N.Bucun abordează problema strategiilor didactice de pe poziţii antropologice. Aceste teze servesc ca repere în construirea tehnologiilor pedagogice.

Vl.Guţu evidenţiază trei niveluri interconexe ale strategiilor didactice:

1. Nivelul general pedagogic: strategia didactică ghidează întregul proces educaţional în unitatea de învăţământ. În cazul dat strategia didactică poate fi privită ca sinonim al noţiunii „sistemul didactic", care include ansamblul obiectivelor, conţinuturilor, mijloacelor şi metodelor de învăţământ, algoritmul activităţii subiecţilor procesului educaţional.
2. Nivelul didacticii particulare: strategia didactică la acest nivel reprezintă ansamblul de metode şi mijloace privind atingerea obiectivelor proiectate în cadrul unei discipline concrete (în cazul dat – al limbii engleze).
3. Nivelul modular (secvenţial): strategia didactică la acest nivel reprezintă realizarea tehnologică a unor secvenţe ale procesului educaţional (strategia dezvoltării înţelegerii după auz, strategia evaluării competenţelor comunicative etc.) [88, p.68].

În acest context este necesar de constatat că strategia didactică nu este nici teoria instruirii, nici metodologia predării-învăţării unei discipline concrete. În calitate de sistem pedagogic strategia didactică poate fi aplicată în cadrul oricărui obiect de studiu. În acelaşi timp, nu există o strategie

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

didactică unică pentru realizarea obiectivelor pedagogice. Diversitatea strategiilor didactice este determinată de concepte educaţionale şi de tipologia obiectivelor practice. Deosebirea dintre didactica generală, didactica particulară şi strategia didactică (tehnologia) constă în expresivitatea elementelor: stabilirea obiectivelor, finalităţilor, algoritmizare, integritate, management, conexiunea inversă. Dacă elementele indicate în cadrul strategiilor didactice sunt mai relevante, atunci în cadrul didacticii generale şi în cel al didacticii particulare ele se evidenţiază nepronunţat sau lipsesc în genere. Totodată, componenta conţinutală lipseşte în cadrul strategiilor didactice, ceea ce constituie esenţa didacticii particulare.

Strategia didactică reprezintă, astfel, „o formă specifică şi superioară a normativităţii pedagogice", care asigură „reglarea unui întreg proces". Ea integrează „un ansamblu de procedee şi metode orientate spre producerea unuia sau mai multor obiective determinate, realizabil în anumite condiţii de coerenţă internă, compatibilitate şi complementaritate a efectelor" [95, p.19].

În plan funcţional-structural, strategia didactică este un model de acţiune exemplară, concretizat la nivelul deciziei manageriale a profesorului, care evidenţiază faptul că o singură metodă nu poate rezolva, practic, toate procesele contradictorii ce apar din motive obiective şi subiective. Această abordare presupune atragerea în jurul unei „metode de bază" – impuse datorită capacităţii sale de a activiza la maximum comunicarea, de a stimula cel mai mult cunoaşterea, de a angaja la maximum creativitatea pedagogică – şi a altor metode, care amplifică procedura tehnologică a deciziilor luate în condiţii de schimbare continuă a raporturilor dintre profesor şi elev în cadrul procesului educaţional.

Strategia didactică preia, de regulă, denumirea de „model de bază", aleasă în mod special pentru: a respecta natura sarcinii didactice incluse în proiectul didactic (de ex., o situaţie-problemă solicită strategia problematizării), a reduce câmpul de tatonare în care acţionează uneori profesorul şi elevul prin operaţii de încercare şi eroare, ajustare şi revenire la soluţia iniţială, a spori gradul de probabilitate în atingerea obiectivelor proiectate.

Activitatea de prospectare pedagogică, necesară pentru localizarea strategiei didactice în jurul unei „metode de bază", implică elaborarea unor tehnologii de acţiune reprezentative, bazate pe o structură funcţională globală, integrală şi deschisă, „echivalentă cu organizarea unei înlănţuiri de situaţii de învăţare prin parcurgerea cărora elevul îşi însuşeşte materia de învăţat" [95, p.22].

Proiectarea strategiilor didactice în viziunea lui Sorin Cristea valorifică două căi de acţiune: 1) acţiune teoretică, ce presupune dezvoltarea prin integrarea mai multor procedee şi metode într-o „metodă de bază"; 2) acţiune practică, bazată pe stilul pedagogic al profesorului şi resursele inovatoare.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Strategia didactică în viziunea lui Vl.Guţu poate fi reprezentată prin intermediul a trei aspecte:

1. **Aspectul ştiinţific**. Strategia didactică este parte componentă a ştiinţelor educaţiei.
2. **Aspectul descriptiv.** Strategia didactică este descrisă ca un algoritm al procesului educaţional şi ca un ansamblu al obiectivelor, conţinuturilor, metodelor şi mijloacelor interactive.
3. **Aspectul acţional.** Realizarea procesului tehnologic propriu-zis, funcţionarea tuturor mijloacelor: instrumentale, metodologice, pedagogice [88, p.71].

În corespundere cu abordările analizate distingem următoarele elemente de strategii didactice:

1. Baza conceptuală.
2. Conţinutul:

- obiectivele: generale, de referinţă şi operaţionale;
- unităţile de conţinut.

3. Procesul:

- organizarea procesului;
- metode şi forme;
- activitatea profesorului;
- activitatea elevului;
- evaluarea şi realizarea feedback-ului.

Actualmente ştiinţele educaţiei se orientează asupra unităţi componentelor conţinutale şi procesuale: obiective, conţinuturi, metode, forme, mijloace, evaluare.

În cadrul strategiilor didactice componentele constituente pot avea diferite niveluri de expresivitate: mai frecvent se modifică aspectele procesuale, iar cele conţinutale se modifică numai în plan structural, cantitativ şi logic. În acest context conţinutul determină aspectul procesual, deşi uneori şi schimbarea metodelor implică renovarea obiectivelor şi conţinuturilor educaţionale.

Clasificarea strategiilor didactice depăşeşte perspectiva de analiză propusă la nivelul tehnologiilor şi metodelor, angajând un nou demers ipotetic, „echivalent cu principalele clase de obiective educaţionale” [88, p.72]. Astfel, se propun următoarele categorii de strategii didactice:

1. Strategii didactice care au ca obiectiv pedagogic prioritar stăpânirea materiei în termeni de cunoştinţe şi capacităţi: strategia conversaţiei euristice; strategia instruirii problematizate, strategia demonstraţiei, strategia algoritmizării etc.
2. Strategii didactice care au ca obiectiv prioritar transferul funcţional al cunoştinţelor şi capacităţilor: strategia problematizării, strategia modelării etc.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

3. Strategii didactice care au ca obiectiv prioritar exprimarea personalităţii elevului: strategia jocului didactic, strategia erorilor practice; strategia asaltului de idei; strategia dezbaterii problematizate etc.

Interpretarea strategiilor ca tehnologii didactice permite, în acelaşi timp, elaborarea unei taxonomii care vizează categoriile principale de metode integrate într-o structură operaţională unitară.

Aşadar, pentru perspectivele cercetării date o importanţă deosebită prezintă următoarele repere:

- definirea conceptului de „strategie didactică";
- conţinutul şi structura strategiilor didactice;
- categoriile principale de strategii didactice;
- sursele elaborării strategiilor didactice: ştiinţe ale educaţiei, currculum-ul naţional, experienţa pedagogică etc.

În acest context sursa şi instrumentarul de bază în elaborarea strategiilor didactice revin metodelor active de învăţare (instruire).

I.2. Metoda – ca bază a strategiilor didactice interactive

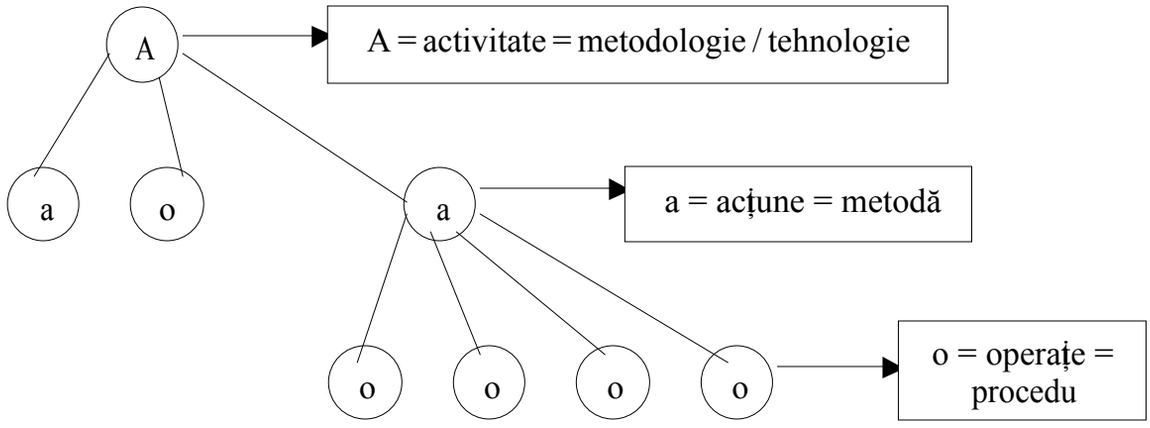
Termenul „metodă" provine de la cuvântul grecesc „methodos" (*odos* = cale, drum şi *metha* = la) şi înseamnă „calea care conduce spre ...", modalitatea de căutare a adevărului, modalitatea de cercetare etc.

Teoria metodelor este legată de filosofia carteziană a ştiinţei, fiind atributul ei, instrumentul cunoaşterii. Una din primele determinări ale „metodei" a fost dată de R.Deskartes în lucrarea *Despre metode: Dirijarea minţii şi căutării adevărului în ştiinţă*.

La începutul sec. al XVIII-lea termenul „metodă" începe să fie corelat cu procesul de instruire, dirijare a activităţii de instruire şi a procedeelor de învăţare.

În sec. al XIX-lea problema metodelor se corelează cu disciplinele de studiu, obiectivele şi finalităţile învăţării. În această ipoteză „metodele" preiau un statut teoretic în structura ştiinţelor pedagogice şi psihologice. După cum indică un şir de cercetători [14, 17, 81, 155], problema metodelor întotdeauna este corelată cu o anumită metodologie şi acţiune. În acest sens „acţiunea" este examinată ca metodă, „operaţie" – ca parte a acţiunii sau ca procedeu. I.Cerghit a prezentat acestea astfel (*des.1*):

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com



Des. 1. Corelarea metodei cu metodologia, acţunea, operaţa, procedeul (după I.Cerghit)

Din punct de vedere pragmatic, după cum indică autorii menţonaţi, fiecare acţune dispune de tehnica proprie de executare, include modalităţi specifice de realizare. Altfel spus, metoda se înţelege ca „purtător", care integrează următoarele criterii:

- punctul iniţal (obiectivele şi rezultatele scontate);
- punctul final (obiectivele realizate sau rezultatele obţnute);
- subiectul acţunii;
- obiectul asupra căruia este îndreptată acţunea.

În literatura ştiinţifică problema metodelor este examinată şi din punct de vedere cibernetic. În acest context prin metodă se înţelege o anumită tehnologie, care include: elemente de programare, elemente de management al activităţi elevilor şi elemente ale legăturii inverse. M.Debessee, cercetând metodele din punctele de vedere funcţonal şi structural, le interpretează ca pe nişte modele sau ca pe un grup de procedee (modalităţ) de realizare practică a operaţilor, care stau la baza acţunilor şi care direcţonează spre atingerea obiectivelor trasate. Procedeul reprezintă o operaţe limitată, o parte din metode [Dewey John]. După cum indică M.Debessee (acest punct de vedere este împărtăşit în multe lucrări ştiinţifice despre metodele de instruire), prezenţa sau absenţa unui sau altui procedeu în structura metodelor întotdeauna sunt motivate şi depind de condiţile concrete [18].

Corelările dintre metodă şi procedeu întotdeauna sunt dinamice în sensul trecerii de la o categorie la alta. Metodele, la rândul lor, se coraportează la o anumită metodologie, determinată ca un ansamblu de tehnici de instruire.

În sens larg metodologia este teoria şi sistemul metodelor de instruire. Esenţa şi valoarea metodelor rezultă din specificul procesului de instruire, din analiza situaţei reale şi a funcţilor lor variate: cognitive, formative, motivaţonale, instrumentale şi normative.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Se impune examinarea acestor funcţii: I.Cerghit evidenţiază funcţia cognitivă drept cea mai importantă [92]. Această funcţie el o relevă din esenţa procesului de instruire, care este orientat preponderent spre realizarea obiectivelor cognitive generale, adică spre formarea structurilor de cunoaştere şi operaţionale ale personalităţi. În acest sens metoda se înţelege drept cale de însuşire a adevărului, procedurilor acţionale, ştiinţei, tehnicii, culturii, valorilor umane. De aici, pentru elev metoda devine o modalitate de cunoaştere, cercetare şi descoperire a adevărului, iar pentru profesor – o modalitate de creare a situaţilor instructive şi managementul procesului educaţional. Metoda este un mijloc de transformare a posibilului în realitate, a acţunilor proiectate în domeniul gândirii. [14, p.46]

D.Brunner numeşte metoda „formă concretă de organizare a procesului de instruire" [16]. După G.Volkov, „*metoda* este calea de descoperire a adevărurilor ascunse" [Vîgodschi L., p.205]. I.Cerghit interpretează metoda ca „mijloc de acţuni practice, sistemice şi proiectate" [92, p.164]. În opinia lui S.Cristea: „Metoda este un complex de procedee şi mijloace integrate la nivel de activitate, orientată la atingerea obiectivelor educaţionale" [95, p.145].

În pedagogie prin metodă se înţelege „calea" de acumulare a cunoştinţelor şi de formare a capacităţlor de realizare a obiectivelor trasate. Funcţia cognitivă evidenţiază rolul specific al metodelor de instruire, învăţare şi evaluare pe calea coraportării cu obiectivele-cheie şi operaţionale, transformării acţunilor externe în interne, dirijarea proceselor cognitive, începând de la etapa formării cunoştinţelor şi tipurilor de activitate până la etapa de elaborare a noilor obiective şi unităţi de conţinut. [92]

În literatura psihologică şi pedagogică se evidenţiază şi o altă funcţie, nu mai puţin importantă decât cea cognitivă – funcţia formativ-educativă. În funcţie de dezvoltarea diferitelor aspecte fizice şi psihice ale elevilor, metodele, după cum indică E.Geiseer, contribuie la formarea la ei a noilor capacităţi intelectuale, noilor convingeri, a atitudinilor valorice şi acţunilor comportamentale. De aceea, la nivel calitativ se creează situaţi stimulatoare, iar sistemul sarcinilor instructive, dinamica dezvoltării personalităţi copilului sunt în funcţie directă de metoda instruirii-învăţării [108].

Metoda poate servi pentru elev ca mijloc de creare a condiţilor mai favorabile de învăţare, poate să facă procesul de instruire mai atractiv, să contribuie la formarea intereselor cognitive etc. În acest sens, metodele se manifestă ca un factor de motivare, stimulare la realizarea posibilităţlor potenţiale ale elevilor.

Reflectând caracterul dinamic al actului educaţional, metoda îndeplineşte o funcţie operaţională, fiind mijloc, instrument în mâinile profesorului şi ale elevului.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Î n principiu, metodele au un caracter polifuncțional. Î n funcțe de obiective ele îndeplinesc, în afară de funcța dominantă, un şir de alte funcți.

Funcța normativă a metodelor de instruire, după I.Cerghit, predetermină resursele generale (posibilitățile metodelor): interne (calități determinante) şi externe (calități care se coraportează şi corelările micro- şi macrostructurale), care asigură eficacitatea procesului de instruire pe calea realizării principiilor didactice, valorii curriculum-ului, corectării metodelor în corespundere cu condițiile schimbătoare ale procesului pedagogic etc. [92]. Anume, pornind de la aceste poziți, ineficiența procesului de instruire adeseori este cauzată de alegerea greşită sau utilizarea incorectă a metodelor de instruire.

Metoda întotdeauna este examinată ca un element de optimizare a activități de învățare, deoarece anume ea indică cum trebuie de învățat pe alți. Metoda predetermină un şir de indicați, reguli, algoritmi care se referă la activitatea de instruire. Î n acest sens metoda îndeplineşte şi funcța normativă.

Fiind inclusă nemijlocit în acțunea de instruire, metoda, în cel mai activ mod, poate modifica procesul de predare-învățare, conferindu-i o traiectorie sau alta. Metoda este un mijloc care influențează, în ultimă instanță, asupra rezultatului final.

Î n prezent în sistemul de instruire are loc reorientarea valorilor. Orientarea valorilor învățământului nu înseamnă achiziționarea cunoştințelor şi nici posedarea cunoştințelor, dar formarea capacități de autoinstruire în cadrul activități de învățare, a capacități de autoschimbare şi autodezvoltare. Aceasta presupune schimbarea principială a viziunii asupra procesului de învățământ. Conştientizarea specificului activități de instruire în cadrul noilor valori ale învățământului este corelată, în primul rând, cu metodele active şi metodologiile învățării.

Nimeni niciodată nu a considerat metodologia procesului de instruire ca o invariantă dată pentru totdeauna. Istoria învățământului nu cunoaşte nici o metodă, care ar rămâne la faza inițială. Fiecare metodă sau sistem de metode pe parcursul existenței lor au suportat schimbări esențiale, atât la nivelul formei, cât şi la cel al conținutului în corespundere cu noile orientări de dezvoltare a sistemelor educaționale, cu nivelul cunoştințelor şi competențelor elevilor, progresul teoriei şi practicii pedagogice. Grațe dinamicii sale, metodologia instruirii este deschisă cercetărilor, experimentelor, inovaților şi creativități pedagogilor.

Schimbările progresiste, care se produc în sistemele educaționale, au servit drept factor important la dezvoltarea metodologiei şi metodelor de instruire. Unele din ele, nefiind eficiente, au fost excluse şi mai mult nu se folosesc în procesul de învățământ, altele au preluat noi calități şi au devenit bază a noilor tehnologii educaționale. Acest proces se observă şi astăzi, caracterizându-se, totodată, prin transformări profunde.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Nici o reformă a sistemului de învăţământ din ultimele decenii nu s-a produs fără schimbarea metodelor de instruire: „succesul oricărei reforme a învăţământului depinde de metode de instruire; chiar şi cea mai bună proiectare nu va fi viabilă, dacă nu va fi însoţită de schimbările corespunzătoare în domeniul tehnologiilor educaţionale şi obiectivelor ...” [92, p.170]. Fiind sub controlul social, întregul proces de instruire în şcoala contemporană este deschis spre implementarea metodelor eficiente de învăţare, în primul rând, a celor active.

Direcţiile principale ale modernizării metodelor de învăţare sunt corelate cu dezvoltarea sistemului de învăţământ în ansamblu: schimbarea radicală a paradigmei educaţionale, rolul crescând al ştiinţei şi tehnicii în societate, evoluţia proceselor democratice etc. creează premise şi condiţi obiective de transformare a omului. Aceasta, în primul rând, este în legătură cu dinamizarea vieţi sociale, care presupune prezenţa unei personalităţi constructive, întreprinzătoare şi responsabile.

„Schimbările fundamentale ale concepţiei omului despre sine creează o nouă teorie a personalităţi, care reperează pe respectarea propriei demnităţ” [92, p.172]. În contextul acestei teorii se acordă prioritate capacităţilor şi atitudinilor axiologice ale personalităţi. Accentul se pune pe metodele care formează personalitatea.

În legătură cu aceasta şi în baza literaturii studiate şi experienţei pedagogice se evidenţază următoarele tendinţe de dezvoltare a metodelor de instruire:

1. Realizarea potenţialului metodelor şi procedeelor de instruire este imposibilă fără asigurarea participării active a elevilor la procesul instructiv; un rol deosebit în acest sens revine metodelor active şi interactive: observări personale, cercetări, lucrări practice etc.

Accentul se transferă pe aplicarea metodelor, care stimulează activitatea elevilor, prin implicarea eforturilor personale la atingerea obiectivelor proiectate. Se observă tendinţa de utilizare a metodelor, care asigură contactul nemijlocit al elevilor cu situaţile reale de viaţă (euristice, problematizate ş.a.), rezolvarea problemelor reale din viaţă, organizarea propriei activităţ etc.

„Şcoala contemporană începe de la ideea oportunităţi corelării directe a rezultatelor lucrului propriu cu nivelul participării elevilor la activitate” [72, p.106] şi de la folosirea unor aşa metode care nu formează deprinderi comportamentale standardizate şi modalităţ de acţionare, dar contribuie la formarea personalităţi originale.

2. Aplicarea preponderentă a metodelor formative de învăţare, care asigură realizarea posibilităţilor potenţiale ale elevilor în ritm propriu.

„Metodele formative sunt acelea, care iau în considerare condiţiile în care se dezvoltă elevul şi se includ activ în procesul de optimizare a capacităţilor şi structurilor cognitive, a intereselor şi motivelor de personalitate, adică orientate spre formarea priceperilor şi valorilor fundamentale,

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

adecvate dinamicii societăţii în schimbare" [92, p.113]. Jan Piajet afirmă că orientarea formativă a metodelor constă nu atât în varietatea lor, cât în aplicarea diferenţiată, în posibilităţile lor de asigurare a variativităţii activităţii de instruire: individuală şi independentă, instruirea în grupuri mici şi reciprocă etc. [128]. Potenţialul formativ al metodelor este corelat, în primul rând, cu o asemenea organizare a procesului de învăţământ în care ar fi loc pentru acţiunile sistematice interconexe, reperând pe eforturile de personalitate şi de grupuri.

Primele sunt legate de lectură, de lucrul cu diferite surse, observări, autoinstruire etc. Celelalte - de participarea la discuţii, brainstorming, dialog, activităţi în microgrupuri, cercetări, jocuri didactice etc. Altfel spus, metodele formative sunt orientate spre posibilităţile potenţiale ale elevilor prin intermediul activităţii individuale, de grup şi colective [128, p.93]. O atare abordare include nemijlocit elevul în activitatea instructivă, îi dezvoltă mai bine gândirea creativă şi critică, capacitatea de lucru în grup, priceperea de a lua decizii, de a învăţa independent, capacitatea de colaborare şi autoevaluare. În atare mod, învăţarea activă, în primul rând, corelează cu realizarea optimă a principiului individualizării în contextul relaţiilor sociale. Individualizarea „se roteşte" în interioruil colectivului [158, p.36].

3. Următoarea tendinţă în dezvoltarea metodelor de instruire este legată de cerinţele crescânde ale societăţii faţă de oamenii cu iniţiativă şi de afaceri, care trebuie să dispună de cunoştinţe funcţionale, de capacitatea de a le pune în practică etc. În acest context, învăţarea calitativă corelează cu utilizarea metodelor practice: rezolvarea situaţiilor problematizate, luarea deciziilor, elaborarea de noi idei, lucrări practice etc.

J.Dowey, referitor la aceasta, menţiona că nevoia socială asigură doar „metodologia intensă a învăţării, care include integral elevul în activitatea operaţională" [20, p.211].

4. O direcţie importantă în dezvoltarea metodicii este elaborarea noilor metode şi procedee de instruire. Aceasta este legată, în primul rând, de dezvoltarea ciberneticii, a tehnologiilor informaţionale, a însăşi teoriei metodelor.

Analiza tendinţelor în dezvoltarea metodelor învăţării permite a concluziona că eforturile teoreticienilor şi practicienilor sunt orientate spre o utilizare mai eficientă, mai activă a metodelor de învăţare, a posibilităţilor lor formative şi pragmatice la elaborarea noilor strategii didactice.

1.3. Strategii didactice interactive ca problemă metodologică

Învăţământul contemporan deschide în faţa cadrelor didactice posibilităţi mari de selectare a sistemelor, tehnologiilor, programelor şi strategiilor de instruire.

În aceste condiţii sarcina asigurării persoanei la nivelul învăţământului preuniversitar şi chiar la cel superior cu un volum necesar şi suficient de informaţie pentru activitatea sa ulterioară

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

este ireală. Pe prim-plan se plasează obiectivele de dezvoltare intelectuală, care presupun, în parte, capacitatea individului de căutare independentă, de însuşire a noilor cunoştinţe şi informaţiei noi.

Procesul respectiv în teoria şi practica pedagogică este corelat cu strategii active/interactive de învăţare. Ca modalităţi ale activităţii, unele strategii necesită participarea dominantă a profesorului (expunerea orală, lecţia, povestirea); participarea elevului (exerciţii, lectură independentă); strategii binare, ce presupun acţiunile intercorelate ale profesorului şi elevului (metode euristice, problematizate etc.).

Cercetările actuale demonstrează concludent prioritatea strategiilor active de învăţare, care îl pun pe elev în situaţia de participant activ la procesul de instruire-învăţare. J.Piajet [128], P.I.Galperin [106], R.M.Gagne [74] subliniază că dezvoltarea intelectuală se realizează prin intermediul activităţi şi prin activitate. În opinia lui J.Piajet, strategiile interactive formează autodisciplina, dezvoltă voinţa, interesul şi independenţa [128].

Lecţia eficientă întotdeauna reperează pe strategii interactive, care realizează spontan nevoile copilului în activitate [162]. Strategiile interactive constituie temelia pedagogiei creative[45].

Deşi între savanţi şi practicieni există un consens referitor la esenţa strategiilor interactive de învăţare, se observă o varietate destul de impunătoare în determinările şi criteriile lor de clasificare. Fundamentele teoretice ale strategiilor interactive au fost elaborate, în primul rând, de J.Piajet [128] şi P.I.Galperin [106].

Premisele ştiinţifice de bază ale dezvoltării strategiilor de învăţare includ două idei fundamentale:

- la temelia cunoaşterii şi gândirii este acţiunea;
- gândirea poartă un caracter operaţional.

Pornind de la aceasta, cunoaşterea este interpretată ca acţiune intelectuală care anticipează acţiunea concretă obiectuală. Operaţiile de gândire se formează în baza acţiunilor obiectuale existente, drept consecinţă a interiorizării lor şi a transferului în planul gândirii. În practica instruirii, procesul interiorizării are o semnificaţie importantă, deoarece duce la formarea operaţiilor de gândire şi a noţiunilor noi. Acţiunile externe devin elemente constructive ale gândirii şi conţinutului ei (cunoştinţele ca gândirea sunt produse ale anumitor activităţi). Din aceasta rezultă principiul învăţării în baza activităţi.

Învăţarea eficientă este posibilă în condiţiile activităţi independente de gândire. Operaţia, acţiunea reprezintă elementele de bază ale gândirii. Cunoştinţele şi priceperile achiziţionale mediatizate de atare acţiuni presupun o învăţare activă. Altfel spus, şcoala prin intermediul strategiilor interactive de instruire poate şi trebuie să creeze condiţii educaţionale pentru activitatea

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

independentă de gândire. Majoritatea savanților consideră că aceste strategii didactice se realizează *prin metode active /interactive* .

Î n acest sens strategiile interactive au la bază ideea acțiunilor constructive (ideea se referă la pedagogia cognitivă). Î n conformitate cu ideea în cauză rezultatul procesului instruirii este corelat întotdeauna cu nivelul activismului elevului. Includerea elevului în activitatea cognitivă dinamică şi constructivă permite a-l scoate din sistemul învățării reproductive şi verbale.

D.Rusubel semnalează că metodele active transformă contactul subiectului cu noul material în forma activă de instruire-învățare. Importantă este anume participarea activă a subiectului la actul învățării. Î n funcție de aceasta, pe cât strategiile contribuie la mobilizarea eforturilor personale în corespundere cu resursele cognitive şi energetice ale elevului (curiozitate, interese, inițiativă etc.), pe atât ele pot fi numite strategii active de instruire (sau viceversa). Uneori aceste strategii sunt numite şi euristice. La strategiile active de instruire se referă şi acelea care sunt orientate concomitent spre gândire, acțune, imaginație şi creativitate. Cu alte cuvinte, strategiile interactive sunt direcționate spre formarea intercorelată a sferelor intelectuală şi pragmatică ale personalității. O atare înțelegere şi interpretare a strategiilor se bazează pe ideile lui J.Piajet [128], S.Rubinştein [164], A.Leontiev [156], după care activitatea reală include mecanismele cunoaşterii, gândirii şi imaginației. [155, 163]

Deseori prin strategii interactive se înțelege individualizarea procesului de învățământ, activitatea colectivă sau în grup. Spre deosebire de această abordare, psihologia şi pedagogia contemporană pornesc de la premisele că toate acțunile intelectuale sunt socializate la nivelurile intra- şi interindividuale şi constituie un proces unitar, ceea ce orientează pedagogia activă spre căutarea diferitelor forme (variante) de individualizare a instruirii. Elaborarea complexului de strategii active în contextul cărora elevul va acționa (lucra) la nivelul posibilităților sale potențiale, presupune intercorelarea instruirii independente cu cea în echipă, în grup etc.

Pentru cercetarea noastră prezintă interes definița dată „strategiilor active" de către D.Cavtaraze: „Strategiile interactive constau din totalitatea modalităților manageriale şi de organizare a activității instructiv-cognitive, o particularitate a căreia este caracterul impunător" [151, p.79].

Strategiile active de instruire sunt construite pe crearea conştientă a situației tensionate, adeseori conflictuale, care îi impun pe elevi să ia decizii pentru atingerea scopului în condițiile informației insuficiente de care dispun, ale resurselor materiale şi de timp limitate. Î n aceste condiți elaborarea deciziilor este însoțită de emoți, ceea ce, la rândul lor, asigură mobilizarea rezervelor intelectuale, stimulează activitatea cognitivă, permite menținerea îndelungată a atenției.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Conform datelor din psihologie, graţie strategiilor active de învăţare, se ajunge la un nivel înalt nu numai de priceperi, competenţe, ci şi de cunoştinţe. În memorie rămâne aproximativ 10% din ceea ce se aude, 50% din ceea ce se vede, 90% din ceea ce face individul [151].

Analiza comparativă a strategiilor tradiţionale şi a strategiilor interactive de instruire permite a concluziona că ultimele orientează procesul de învăţământ spre elev, spre nevoile lui interne, reflectând noile relaţi social-culturale şi tendinţele educaţionale în ansamblu. Pentru cercetarea noastră prezintă un interes deosebit diverse tipuri de clasificări ale strategiilor active de instruire. În legătură cu aceasta trebuie menţionat faptul că referitor la problema dată nu există o abordare unică. Astfel, I.Albulescu şi M.Albulescu [82] la strategiile active includ:

- metodele problematizate;
- metodele euristice;
- metodele deductive;
- discuţia;
- lucrul în grupuri mici;
- brainstorming-ul;
- exerciţiul;
- metodele de cercetare;
- lectura independentă.

I.Cerghit [93] examinează strategiile active într-un plan mai amplu, generalizat, relevând:

- strategiile euristice;
- strategiile de cercetare;
- strategiile practice.

D.Cavtaraze la strategiile active plasează jocurile didactice, în parte, jocurile cu roluri şi imitaţionale [152]. I.Nicola nu evidenţază în grup aparte strategiile active de învăţare [119]. Totodată, ele îşi găsesc locul în clasificarea dată de autori după tipul strategiei didactice. Astfel, I.Nicola, în sistemul didactic, numit de el expozitiv-euristic, include, printre altele, şi strategiile active de învăţare:

- problematizate;
- de cercetare;
- experimentale;
- practice;
- de grup [119].

În structura instruirii algoritmizate autorul integrează: instruirea programată, exerciţiul.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Ioan Bontaş la strategiile active de instruire include:

- experimentul;
- exerciţiul;
- lucrările practice;
- conversaţiile;
- instruirea programată [85].

La strategiile didactice active, de obicei, se referă:

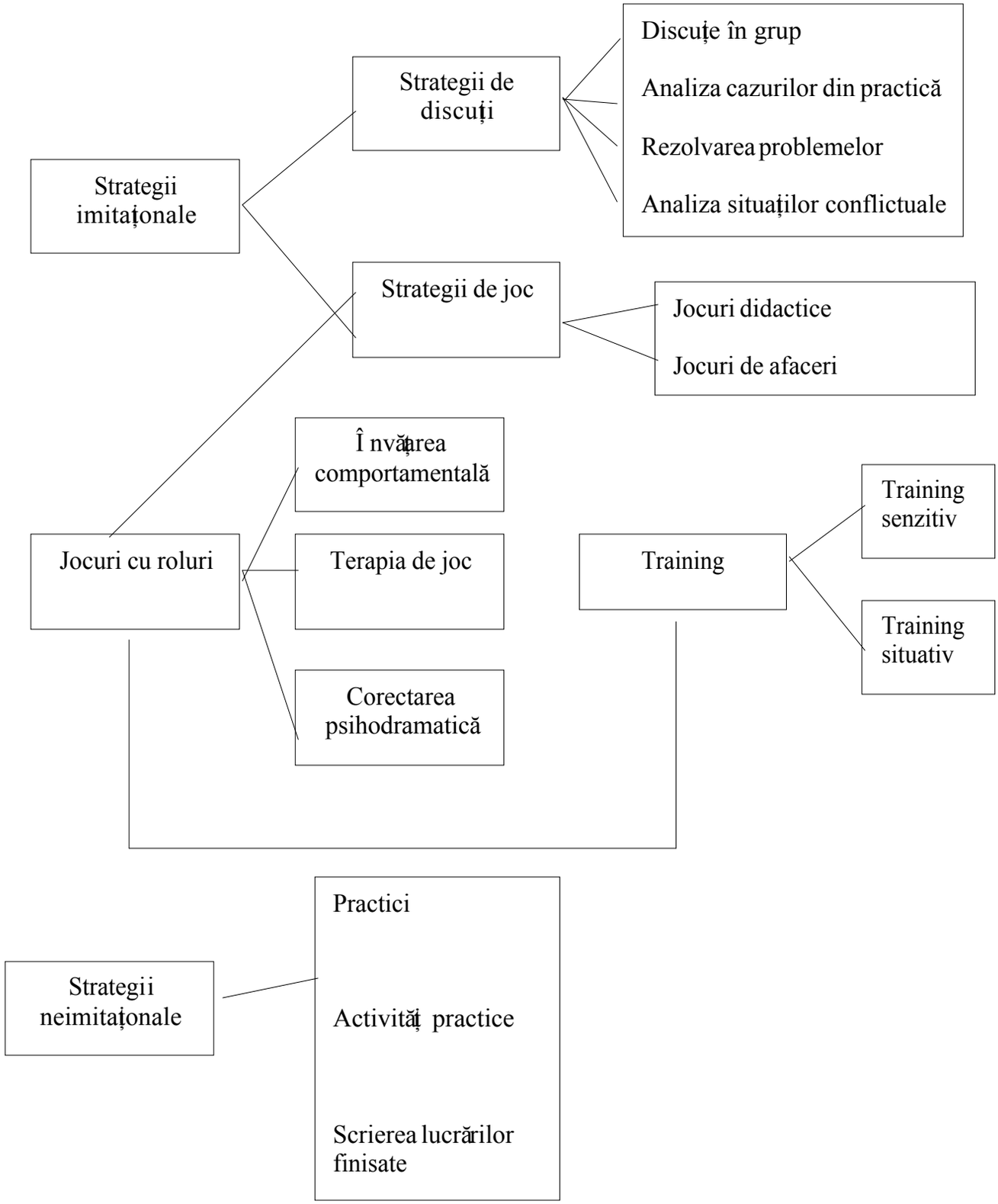
- analiza (dezbaterile situaţiilor concrete, cazurile din viaţă);
- discuţiile în grup;
- jocurile de afaceri şi cu roluri;
- trainingurile.

Fiecărei din strategiile existente îi este specific potenţialul propriu al activismului elevilor. De aici este argumentată poziţia unui şir de cercetători, de exemplu, M.Skatkiri, I.Lerner, care insistă asupra raţionalizării clasificării strategiilor active de instruire în funcţie de nivelul activismului şi independenţei elevului în procesul instruirii [157].

Referitor la definirea strategiilor active de instruire, la depistarea distincţiilor caracteristice, există mai multe opinii. Majoritatea autorilor înaintează univoc pe primul plan activismul intelectual, eforturile intelectuale consumate în procesul de căutare, însuşirea creativă a noilor cunoştinţe sau devierea de la schema pasivă „memorare – exersare – reproducere" [156, p.138].

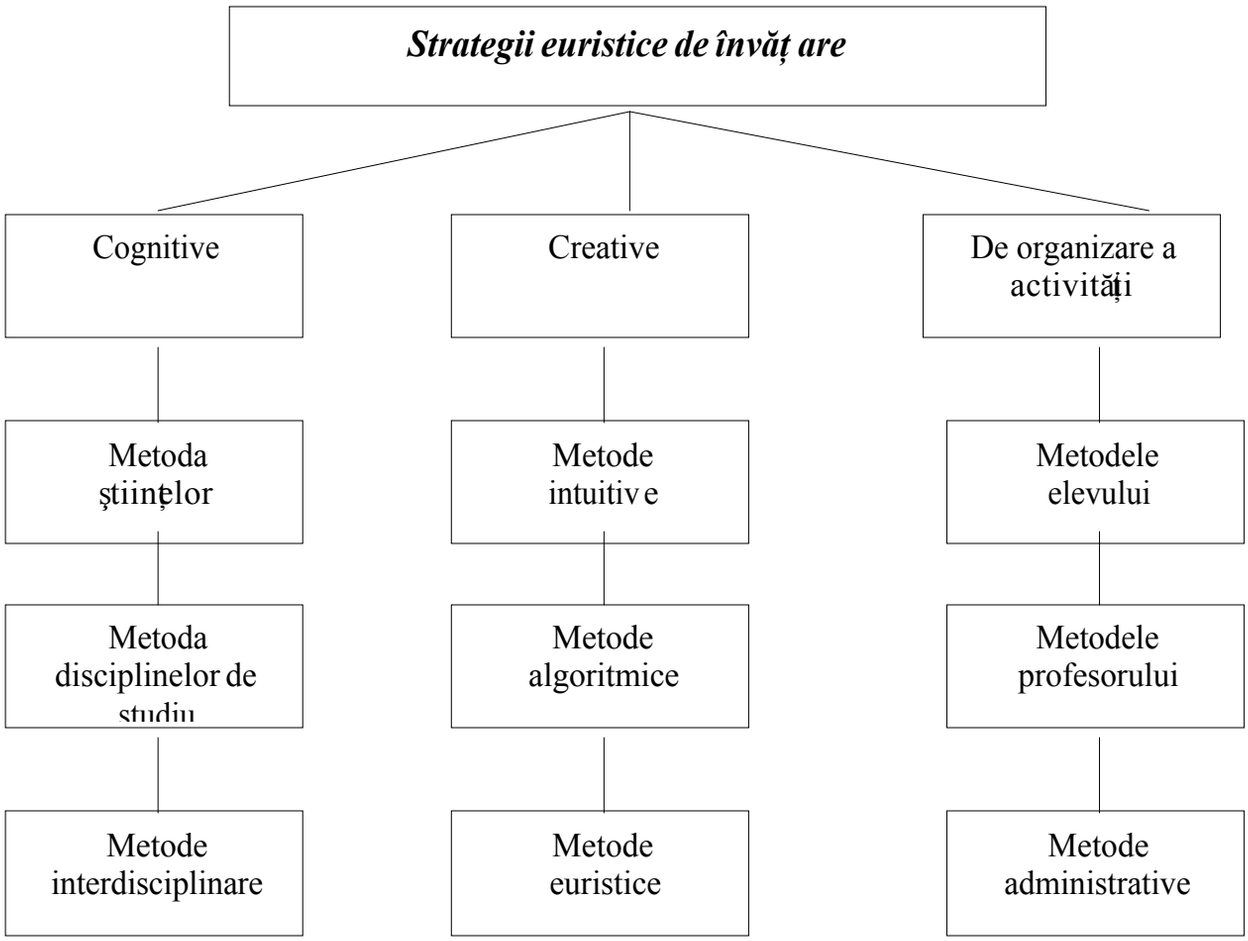
Astfel, V.Hristenko afirmă că „toate strategiile de instruire care necesită gândire reproductivă ... nu vor fi referite la cele active, dar toate strategiile care implică activitate creativă, examinare independentă şi contrapunerea diferitelor întrebări ... trebuie raportate la strategiile active de învăţare" [Rubenştein S., p.75]. Noţiunea „strategie activă" înglobează un grup amplu de metode şi procedee de învăţare. Iu.Emilianov le include în câteva grupuri (*des.2*). A.Hutorskoi la cele active plasează strategiile euristice de instruire, conform tipurilor de activitate euristică – de organizare a activităţi cognitive şi creative (*des.3*)Rubenstein [164].

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com



Des. 2. Clasificarea strategiilor active de instruire după Iu.Emilianov [170].

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com



Des. 3. Clasificarea strategiilor euristice după A.Hutorskoi [170].

Deşi există o mare varietate de criterii, conform cărora diferiţi autori clasifică strategiile interactive de instruire, toate ajung la un numitor comun – strategiile active de instruire stimulează activitatea independentă a elevilor şi predetermină realizarea posibilităţilor lor potenţiale.

Strategiile interactive de instruire stabilesc relaţiile de paritate ale profesorului şi elevului, care sunt netradiţionale pentru şcoală, o filosofie nouă şi valori ale învăţământului funcţional.

Fundamentul elaborării strategiilor didactice prin intermediul metodelor active de instruire îl constituie sistemul principiilor didacticii contemporane, gradul înalt de motivare şi participarea personală la procesul de instruire.

1.4. Principii de selectare şi aplicare a strategiilor didactice interactive de predare - învăţare a limbii engleze

Relevarea principiilor de selectare a metodelor active de învăţare, în primul rând, corelează cu teoria currculum-ului, teoria axiologică, abordarea sistemică şi pragmatică a învăţământului. Să examinăm aceste teze detaliat.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Noua paradigmă a currculum -ului şcolar , care determină căile şi modalităţile de realizare a procesului de instruire, include strategiile ca instrumentar acţional de bază. Prin aceasta, strategiile, ca alte elemente ale curriculum-ului, sunt subordonate unor şi aceloraşi legităţi. La examinarea curriculum-ului în sens larg se impune evidenţierea următoarelor elemente-cheie, care sunt exprimate sub formă de întrebări:

Cine este subiectul actului învăţării? (caracterizarea); *Cu ce scop se predă sau se studiază o disciplină sau alta?* (elaborarea obiectivelor); *Ce se studiază?* (selectarea şi organizarea conţinutului); *Cât timp se acordă pentru studiere?* ; *Cum?* (cu ce procedee şi mijloace se va realiza predarea-învăţarea); *În ce condiţii se va realiza procesul de instruire?* ; *Care este efectul?* (rezultatul învăţării); *Cine realizează şi organizează procesul de instruire?*

În acest caz currculum-ul se examinează în cel mai amplu sens ca intercorelare şi interacţiune a componentelor, care predetermină funcţionarea eficientă a învăţământului: obiective, conţinut, tehnologii, timp, evaluare, legătură inversă. Altfel spus, currculum-ul reprezintă un program de învăţământ complex.

Pentru realizarea obiectivelor educaţionale profesorul şi elevii utilizează o mare varietate de metode, mijloace, forme, care constituie o anumită programă şi tehnologie de instruire. În acest context, strategiile didactice sunt elemente de bază, deoarece ele sunt „purtătoare" ale acţiunii, strategiile active – purtătoare ale acţiunii (activităţi) active. Rezultă că strategiile reprezintă partea procesuală a currculum-ului şcolar, elementul organizării condiţiilor şi decurgerii procesului instruirii. Strategiile sunt partea executivă care duce spre acţiune toate celelalte elemente ale curriculum-ului. Astfel, interacţiunea şi intercorelarea strategiilor cu alte componente predetermină şi principiile de selectare şi aplicare a lor.

Proiectarea procesului de instruire întotdeauna începe de la sfârşit, de la rezultatele care trebuie obţinute (se modelează în minte).

Stabilirea obiectivelor concrete este condiţia de bază a eficacităţii instruirii-învăţării. În funcţie de finalităţi se şi determină programa strategiei instruirii. În corespundere cu natura obiectivelor se selectează strategiile de instruire; ele trebuie să fie în armonie deplină cu obiectivele-cheie şi cu cele operaţionale. Rezultatele finale reprezintă dirijarea, tezele iniţiale pentru selectarea strategiilor de instruire. În acest sens ele sunt instrumentul unei realizări mai ample a obiectivelor trasate. Circumscriindu-se în schema rezultatelor instruirii, strategiile rezultă din ele în corespundere cu disciplina de studiu concretă, profilul şcolii, nivelul studiilor. De exemplu, rezultatele învăţării limbii engleze în şcoala contemporană în sfera formării capacităţilor comunicative ce reflectă operaţii adecvate de gândire şi vorbire determină necesitatea şi

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

posibilitatea selectării, combinării unor asemenea strategii active de învățare, care ar propune instrumente de învățare şi însuşire a competențelor corespunzătoare.

Astfel, obiectivelor din domeniul percepției le este adecvată activitatea de sesizare rapidă a invariantei sau intercorelării în multitudinea datelor de percepție rapidă a formelor, dimensiunilor şi semnificațiilor lor.

Obiectivele operaționale propun varierea activității, interpretarea situațiilor, prezentarea materialului lingvistic prin intermediul schemelor, cu operarea diferitelor niveluri ale limbii prin generalizare şi evaluare, stabilirea asociației dintre diverse fenomene, transferul de la o noțiune la alta, de la concret la abstract şi viceversa, de la o operație de gândire la alta prin aplicarea modelelor de vorbire în noi situați, manifestarea creativității în vorbire etc.

Descrierea caracteristicii obiectului limbii, formularea definițiilor, producerea enunțului, evidențierea esențialului în orice enunț, expunerea sintetică a textului citit, sunt dictate de obiectivele domeniului comunicării, pe când obiectivele din domeniul afectiv implică concentrarea asupra problemei, o activitate strictă, consecventă şi consecutivă la îndeplinirea sarcinilor comunicative. Pe lângă aceasta, drept selectare a obiectivelor instruirii nu se exclude doleanța profesorului (obiectivele rezultă din nevoile personale şi socioumane), de asemenea şi strategiile nu se pot alege la propria discreție, deoarece ele întotdeauna sunt determinate, în primul rând, de obiectivele instruirii.

Este necesar de luat în considerare că obiectivele nu sunt unicul factor la selectarea unor sau altor strategii de instruire. Totodată, selectarea strategiilor este totdeauna conjugată cu un anumit subiectivism. Ca atare, dependența selectării strategiilor de natura obiectivelor nu trebuie interpretată mecanic. Dat fiind faptul că unele şi aceleaşi strategii pot servi ca mijloc de atingere a diferitelor scopuri, ele posedă o independență relativă în raport cu obiectivele. Autonomia relativă a strategiilor este confirmată de caracterul lor polifuncțional. În acest sens, este vorba nu numai despre alegerea unei sau altei strategii, dar şi despre prezența funcției adecvate a strategiei vis-à-vis de realizarea scopurilor instruirii.

Cele expuse anterior permit formularea primului principiu de selectare a strategiilor interactive de învățare: principiul concordanței strategiilor naturii şi a obiectivelor instruirii. Realizarea principiului dat este posibilă în cazul în care obiectivele sunt formulate precis şi se indică modalitățile posibile de atingere a lor. Acest punct de vedere este confirmat de către cercetătorii B.Bloom, D.Craturol, R.Maiger, H.Salivan, R.Gagne [104]. Autorii respectivi în locul formulărilor generalizate, abstracte ale obiectivelor de tipul „elevul trebuie să ştie, să înțeleagă, să conştientizeze" propun formulări clare, concrete şi măsurabile: să indice, să numească, să descrie, să enumere, să diferențieze, să compare, să generalizeze etc. Atare formulări contribuie la

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

proiectarea acțiunilor de învățare, la luarea deciziilor corecte. Prin câteva exemple vom elucida coraportarea obiectivelor și strategiilor de instruire.

- Dacă obiectivele corelează cu cunoașterea terminologiei, factorilor, atunci ele trebuie să fie formulate în baza următoarelor verbe: *a determina, a indica, a recunoaște, a-și aminti* și a următoarelor unități de conținut: fapte, informații (surse, nume, date, personalități, evenimente, etape, datorită cărora pot fi selectate strategiile instruirii: lectură, observări directe, audierea expunerii verbale, instruirea asistată de calculator etc.

  Schematic aceasta se poate reprezenta astfel (*tabelul 1*).

Tipurile obiectivelor	**Obiectivul învățării**	**Unitatea de conținut**	**Strategia didactică**
Să știe terminologia	Să enumere, să explice	Fapte, noțiuni	Lectura textului din manual

Tabelul 1

- Dacă obiectivele învățării corelează cu studierea concepțiilor, regulilor, ideilor, atunci ele pot fi formulate în baza următoarelor verbe: *a generaliza, a extrage, a formula, a determina, a clasifica* etc.; a următoarelor unități de conținut: fenomene, ipoteze, căi, descoperiri, în corespundere cu care pot fi selectate strategiile: convorbirea euristică, dezbaterea și cercetarea.

  Schematic aceasta se va reprezenta astfel (*tabelul 2*).

Tipurile obiectivelor	**Obiectivul instruirii**	**Unitatea de conținut**	**Strategia didactică**
Însușirea regulilor	Redarea regulii	Relații, ipoteze, teorii	Conversația euristică

Tabelul 2

- Dacă obiectivele învățării corelează cu formarea și dezvoltarea competențelor, atunci ele pot fi formulate în baza următoarelor verbe: *a efectua, a interpreta, a substitui* etc.

După cum rezultă din aceste exemple, există o anumită corelare între conținut și strategiile didactice. Unii autori determină strategiile drept o realizare concretă a conținutului, „o formă de mișcare a conținutului, în concordanță cu obiectivul instruirii” [82, p.87].

Strategiile nu se interpretează ca ceva exterior în raport cu conținutul, mai curând, invers, ele se încadrează ca elemente în logica organizării structurii instruirii. Schimbarea conținutului în mod firesc implică schimbarea strategiei învățării. În atare mod, se poate formula următorul principiu de selectare a strategiilor active de învățare: *natura și particularitățile conținutului disciplinei de studiu, logica cunoașterii științifice* determină caracterul obiectiv și activ al strategiilor instruirii. După cum unui anumit domeniu de cunoaștere științifică îi corespund strategii proprii de cercetare, asemenea și procesului învățării, care prin conținutul său posedă specificul unei

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

sau altei ştiinţe, îi corespund unele sau altele strategii de instruire. De exemplu, sistemul competenţelor de vorbire rezultă din natura acestui fenomen, ceea ce, la rândul său, determină tipologia strategiilor lor de formare.

Trebuie remarcat că uneori strategia, deşi rezultă din logica ştiinţei, corelează totalmente cu logica disciplinei de studiu şi contribuie la realizarea obiectivului trasat. De exemplu, învăţarea limbii străine permite, graţie obiectivelor dezvoltative de învăţare şi de aplicare a strategiilor active, relevarea esenţei legilor comunicării umane. Aceasta facilitează crearea în procesul învăţării a situaţiilor de vorbire, când elevul se descoperă pe sine, găsirea şi utilizarea modalităţilor de comunicare adecvată.

Strategia ce nu corelează cu logica disciplinei studiate sau nu rezultă din conţinutul lecţiei se transformă într-un instrument artificial şi ineficient. Strategia didactică este veriga joncţională dintre obiectivele învăţării şi conţinut; dezvoltarea managerială a obiectului de studiu de la obiective la rezultat [101]. În atare mod strategiile instruirii nu se pot examina în afara conţinutului şi viceversa. Conţinutul şi strategia „funcţionează" în procesele gândirii, în acţiunile profesorului şi ale elevului.

Recunoscând interdependenţa conţinutului şi strategiilor didactice, se impune recunoaşterea unei anumite independenţe ale ultimelor. Adeseori unele şi aceleaşi strategii pot servi diferite conţinuturi şi invers. Această afirmare în egala măsură se referă şi la dicotomia „forme organizaţionale de instruire – strategii de instruire".

Organizarea procesului instruirii – frontal, în colectiv, în grup, individual sau combinat – presupune utilizarea adecvată a formelor şi strategiilor de instruire. Deosebirea dintre formele de organizare a instruirii duce şi la diferite rezultate. În acest context strategiile active de instruire presupun şi forme organizaţionale corespunzătoare: lucrul în grupuri mici (echipe), lucrul în perechi etc.

Din cele expuse rezultă *principiul corespunderii şi interacţiunii formelor organizaţionale şi strategiilor instruirii*. În conformitate cu acest principiu strategiile se selectează în funcţie de o formă organizaţională sau alta.

Un aspect important la determinarea legităţilor selectării strategiilor instruirii este stabilirea dependenţei strategiilor activităţi de învăţare. Activitatea de învăţare decurge pe etape în corespundere cu o anumită logică pedagogică. Altfel spus, această activitate include executarea unui şir de operaţii consecutive externe, ce corelează cu operaţii de gândire internă. Derularea eficientă a acestor operaţii asigură transferul de la obiective la rezultatele învăţării. Consecutivitatea operaţiilor, acţiunilor, condiţiilor în care acestea se produc constituie strategia şi tehnologia activităţi corespunzătoare.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Din punct de vedere aplicativ, fiecărei operaţii îi pot corespunde diferite aspecte de realizare sau diverse procedee de lucru „profesor – elev", „elev – elev". Comparaţia, de exemplu, se poate efectua prin intermediul: contrapunerii, analogiilor, tezelor, antitezelor etc.

Fiecare situaţie concretă este determinată, în mare măsură, de natura şi structura operaţiilor de gândire şi ale acţiunilor de comunicare, care generează strategii diverse. Pornind de la aceasta, formulăm următorul *principiu* de selectare a strategiilor active de instruire: *strategia depinde de etapele realizării activităţilor de instruire*; totodată, logica activităţii de instruire corectează structura etapelor şi operaţiilor activităţii într-un tot întreg. Concomitent, eficacitatea utilizării noii strategii depinde, în anumită măsură, de profesor şi elev. Strategia posedă un caracter binar. Ea este orientată atât spre ce şi cum face profesorul în corespundere cu obiectivele, cât şi spre acţiunea elevului ca obiect şi subiect al acţiunii de instruire.

Pentru profesor alegerea strategiei este cea mai „intimă" componentă a funcţiilor sale profesionale. În mâinile lui strategia devine instrumentul de bază în procesul instruirii, stabilirii interconexiunii dintre el şi elevi. Totodată, alegerea simplă a strategiei nu este suficientă, de fiecare dată ea trebuie să fie adaptată de către profesor la condiţii concrete. Opţiunea pentru o strategie în permanenţă depinde de competenţa profesională a profesorului, de viziunile lui pedagogice, structura psihologică, nivelul său de cultură. La rândul său, profesorul se schimbă sub influenţa strategiilor de instruire utilizate, în primul rând, a strategiilor interactive. Pe lângă principiile de selectare a strategiilor active de instruire în cercetarea noastră sunt importante atât principiile didactice generale, cât şi principiile de bază ale predării şi învăţării.

Principiile de bază ale predării:

- Predarea menţine şi dezvoltă motivarea elevului pentru instruirea continuă.
- Predarea creează premise pentru instruirea variată, orientată spre atingerea scopurilor propuse.
- Predarea creează condiţii pentru relevarea şi stimularea capacităţilor şi intereselor elevilor.
- Predarea înseamnă nu numai comunicarea cunoştinţelor, dar şi formarea competenţelor (capacităţilor) de conştientizare şi aplicare a cunoştinţelor, de formare a atitudinilor.

Principiile de bază ale învăţării:

- Elevii învaţă în diferite stiluri şi ritmuri.
- Învăţarea presupune cercetări permanente, aplicarea eforturilor şi autodisciplină.
- Învăţarea dezvoltă atitudinile, competenţele (capacităţile) şi contribuie la însuşirea cunoştinţelor.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- Învățarea trebuie să pornească de la aspecte semnificative de dezvoltare personală a elevului şi de la implicarea lui activă în activitatea socială.
- Învățarea este o activitate individuală, de grup sau colectivă.

Din cele expuse concluzionăm că aplicarea strategiilor interactive de instruire în cadrul lecțiilor de limba engleză se bazează, pe de o parte, pe principiile didactice generale de instruire, iar, pe de altă parte, pe principiile specifice de selectare a acestor strategii:

- Principiul adecvației strategiilor naturii şi funcțiilor obiectivelor instruirii.
- Principiul predeterminării caracterului obiectiv şi activismului strategiilor de instruire, naturii şi particularității conținutului disciplinei de studiu, logicii cunoaşterii ştiințifice.
- Principiul corespunderii şi interacțiunii formelor organizaționale şi strategiilor didactice.
- Principiul dependenței selectării strategiilor active de învățare de etapele realizării activității de instruire şi influenței reciproce a logicii disciplinei de studiu şi etapelor structurale ale operațiilor activității de instruire ca un tot întreg.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

CAPITOLUL II. STRATEGII DIDACTICE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ENGLEZE: ABORDARE RETROSPECTIVĂ

O privire retrospectivă în secolul trecut asupra predării limbii va prezenta o imagine interesantă referitor la diverse interpretări în ceea ce priveşte mijlocul cel mai eficient de predare a unei limbi străine. După cum au existat şcoli disciplinare de psihologie a gândirii, de lingvistică şi instruire, care apoi au fost desfiinţate, tot aşa au apărut şi s-au dezvoltat multe strategii de predare a limbii, care ulterior au regresat sau au progresat.

2.1. Strategii didactice tradiţionale în predarea -învăţarea limbilor străine

Strategia gramatico-traducţională (sec. XVIII-XIX, începutul sec.XX) este o strategie timpurie, bazată pe presupunerile că limba este, mai întâi, un semn grafic, că scopul principal al limbii a doua este să asigure însuşirea structurii limbii ca instrument pentru cercetări literare şi traduceri şi pentru dezvoltarea capacităţilor logice ale elevului. Procesul de studiere a unei limbi străine trebuie să fie deductiv, să necesite eforturi şi să se realizeze cu referiri la limba maternă a elevului. Partor şi Celec Murica [13], au enumerat caracteristicile de bază ale metodei gramatico-traducţionale:

- o mulţime de cuvinte din vocabular sunt studiate sub formă de liste de cuvinte separate;
- sunt prezentate lungi explicaţi asupra gramaticii;
- citirea textelor dificile clasice începe de timpuriu;
- o atenţie neînsemnată este acordată conţinutului textelor, care sunt tratate ca exerciţi de analiză gramaticală;
- deseori unicele exerciţi de traducere reprezintă propoziţi izolate din limba maternă care se studiază;
- pronunţării i se oferă o atenţie neînsemnată sau nu este practicată defel.

În anii 1930 şi 1940 în şcoli s-a revenit la strategia gramatico-traducţională, influenţată puternic de un raport al lui Coleman, lansat în 1929, care îi convingea pe profesorii de limbi străine că nu are nici un rost dezvoltarea capacităţilor orale ale elevilor şi că citirea trebuie să deţină rolul important în procesul de instruire.

În timpul celui de-al doilea război mondial, S.U.A. au început să se confrunte cu dificultăţi atât în ceea ce priveşte limba aliaţilor, cât şi cea a inamicului. Era momentul potrivit pentru declanşarea unei revoluţi în predarea limbilor. Forţele militare ale S.U.A. au servit drept imbold pentru fondarea unor cursuri de instruire intensivă, bazate pe dezvoltarea deprinderilor auditive/orale. Aceste cursuri au căpătat denumirea de Programul de instruire specializat al armatei (PISA),

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

care prevede a exerciţii de pronunţare şi conversaţi, deci activităţi orale, fără gramatică şi traduceri, cum se proceda în cadrul lecţiilor tradiţionale. Succesul acestei strategii a suscitat interesul pentru limbile străine şi a favorizat adoptarea de către instituţile de învăţământ a unei noi metodologii. Cu toate variantele sale, în 1950, această metodă a devenit cunoscută sub denumirea de *metoda audio - lingvală* .

Strategia audio-lingvală (SAL) s-a stabilit, cu siguranţă, în lingvistică şi în teoria psihologică. Lingviştii structuralişti din anii 1940-1950 se ocupau, după cum afirmau ei înşişi, de analiza descriptivă a mai multor limbi, în acelaşi timp, psihologii behaviorişti susţineau condiţionarea şi formarea modelelor de instruire combinate cu exerciţi de mimicrie şi modele practice ale metodei audio-linguale.

Caracteristicile SAL sunt următoarele (adoptate de către Celce Murcia) [13]:

- materialul nou este prezentat sub formă de dialog;
- există o dependenţă de mimicrie (memorizarea îmbinărilor de cuvinte);
- structurile sunt supuse unei analize contrastive şi studiate simultan;
- modelele structurale sunt studiate folosind exerciţi de repetare;
- explicaţiile gramaticale lipsesc sau sunt foarte puţine: gramatica este predată utilizând analogia inductivă, dar nu explicaţia deductivă;
- vocabularul este limitat şi studiat în context;
- se utilizează mult materialele auditive şi cele vizuale;
- o atenţie aparte se acordă pronunţării;
- profesorii nu-şi permit o utilizare largă a limbii materne;
- se fac eforturi considerabile pentru ca elevii să se exprime fără greşeli.

Din mai multe motive SAL s-a bucurat de popularitate timp de mai mulţi ani, dar aceasta nu a fost permanentă din cauza criticii elocvente a lui Wilga Rivers a concepţiilor greşite ale SAL şi a insuccesului în ceea ce priveşte dezvoltarea deprinderilor comunicative de lungă durată.

Ţinînd cont de insuccesul SAL, facem unele specificări:

- *teoria limbii* : limba este un sistem de structuri aranjate ierarhic în conformitate cu anumite reguli;
- *teoria studierii* : formarea deprinderilor este mai eficientă dacă etapa verbală se studiază înaintea scrisului, prin analogie, nu prin analiză;
- *obiective* : controlul structurii sunetelor, deprinderea vorbirii orale;
- *planul de învăţământ* : programa de învăţământ pentru fiecare clasă privind fonologia, morfologia şi sintaxa. Analiza contrastivă.
- *tipuri de activitate* : dialogul şi exerciţiul, repetare şi memorizare, modele practice;

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- *rolul elevului* : organisme care pot fi orientate spre obținerea răspunsurilor corecte cu ajutorul unei tehnici de dezvoltare a deprinderilor;
- *rolul profesorului* : rolul central şi activ al profesorului, elaborarea modelelor, controlul orientării şi desfăşurării lecției;
- *rolul materialelor ilustrative* : utilizarea materialelor audiovizuale.

Epoca audiolingualismului cu accentul pe formele de suprafață şi pe rolul practic al modelelor ştiințifice a început să dispară o dată cu producerea revoluției chomskyene în lingvistică, ideea căreia era studierea de către profesori şi lingvişti a structurii adânci a limbii, şi când psihologii au recunoscut caracterul fundamental interpersonal şi afectiv al studierii. Perioada anilor '70 a fost haotică, dar destul de fructuoasă în ceea ce priveşte cercetările limbii a doua. Erau necesare metode inovatoare de predare a limbilor. Un exemplu clasic de strategie eficientă este *Strategia studierii limbii în grup.*

Un model optim de instruire a fost cel al lui Charles Curran (1972), inspirat de viziunea asupra instruirii a lui Carl Rogers, conform căreia elevii într-o clasă sunt priviți ca un grup şi trebuie convinşi. Modelul de instruire al lui Curran presupunea studierea limbii în grup (SLG). Elevii, stabilind mai întâi relații interpersonale în cadrul grupului, formează un cerc împreună cu profesorul. Când un elev doreşte să spună ceva, el se adresează în limba maternă (de exemplu, în română), profesorul traduce cele spuse în limba a doua (de exemplu, în engleza), iar elevul repetă. Alt elev răspunde în română, profesorul traduce în engleză, apoi elevul repetă. Conversația continuă, dacă e posibil, ea se înregistrează pentru o audiere ulterioară. La sfârşitul lecției elevii încearcă să adune informații despre a doua limbă, nouă pentru ei. Profesorul îşi poate asuma un rol important, explicând unele reguli gramaticale. În legătură cu strategia de studiere a limbii în grup sunt specificările legate de:

- *teoria limbii* : limba este mai mult decât un sistem de comunicare, ea vizează persoana, cultura, instruirea şi procesul comunicativ dezvoltativ;
- *procesul de studiere* : antrenează persoana în general;
- *obiective* : nu există obiective specificate;
- *programa de învățământ* : nu există o programă de învățământ determinată, elevii sunt cei care generează tema discuțiilor;
- *tipul de activitate* : combinarea traducerii inovatoare cu cea convențională, lucrul în grup, înregistrările, conversația liberă;
- *rolul elevului* : elevii sunt membri ai unei comunități (grup). Studierea nu este privită ca un succes individual, ci ca ceva realizat în procesul de colaborare;

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- *rolul profesorului* : profesorul asigură mediul necesar elevilor pentru a se dezvolta şi a studia;
- *rolul materialelor* : materialele sunt elaborate pe măsura progresării cursului.

Strategia abordării naturale a fost elaborată de Stephen Krashen şi Tracy Terrell [36]. Scopul ei constă în dezvoltarea deprinderilor personale de bază pentru comunicare. Aceasta se realizează prin situaţiile cotidiene – conversaţii, audierea emisiunilor radiofonice etc. Obiectivul iniţial al profesorului este de a preda elevului limba engleză vorbită, înţeleasă de către ascultător. Elevii trebuie să parcurgă cele trei etape definite de Krashen şi Terrell. Prima etapă presupune dezvoltarea deprinderilor de audiere şi înţelegere. În etapa a doua elevul (studentul) însuşeşte limba, profesorul acordă atenţie sensului, dar nu formei şi nu urmăreşte scopul de a corecta greşeli. În etapa a treia sunt dezvoltate capacităţile, în acest scop fiind organizate discuţii, jocuri mai complicate, dialoguri, scenete etc. Specificul acestei strategii:

- *teoria limbii* : esenţa limbii este sensul, vocabularul şi nu gramatica;
- *teoria studierii* : există două căi de studiere a limbii a doua – însuşurea unui proces natural inconştient şi studierea unui proces conştient: studierea nu duce la însuşire;
- *obiective* : sunt elaborate pentru a dezvolta la elevii începători şi la cei cu nivel intermediar capacităţi de comunicare, capacităţi personale de comunicare de bază (scris / oral);
- *programa de învăţ ământ* : este bazată pe selecţia activităţilor de comunicare şi a temelor conform necesităţilor elevilor;
- *tipul de activitate* : activităţi care permit dezvoltarea capacităţii de înţelegere a lucrurilor din jur, accentul principal se plasează pe sens, dar nu pe formă;
- *rolul elevului* : trebuie să încerce a se regăsi pe sine însuşi în activităţile care implică comunicări semnificative;
- *rolul profesorului* : profesorul reprezintă prima sursă în activităţile de conversaţie, el trebuie să creeze un mediu favorabil, cu o nuanţă de anxietate, să aleagă şi să dirijeze multiple activităţi pe parcursul lecţiei;
- *rolul materialelor* : să reflecte mai mult viaţa cotidiană decât cea descrisă în cărţi; obiectivul de bază este să promoveze înţelegerea şi comunicarea.

François Gouin [36], a favorizat declanşarea unei revoluţii în predarea limbilor. Observând atent cum este utilizată limba de către copii, el a elaborat principiile predării limbii a doua, care au format baza unei adevărate strategii. Cu toate acestea, abordările naturaliste ale lui Gouin nu şi-au găsit o aplicare imediată. Ulterior lingvistica aplicată a stabilit credibilitatea acestor abordări, care poartă denumirea de *strategie directă* .

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Premisele de bază ale strategiei directe : studierea limbii a doua trebuie să fie similară studierii limbii materne, variate interactivităţi orale; utilizarea spontană a limbii, absenţa traducerilor; analiză superficială a gramaticii sau lipsa acesteia.

Richard Rodgers [52] au evidenţiat principiile strategiei directe: comunicarea în cursul lecţiei se efectuează numai în limba studiată, se studiază în permanenţă vocabularul, se dezvoltă treptat în progresie deprinderile de comunicare orală, acestea fiind axate pe schimbul de întrebări şi răspunsuri între elev şi profesor, gramatica se predă inductiv, se studiază atât vorbirea, cât şi audierea, se atenţionează asupra normelor gramaticale şi a pronunţării corecte a cuvintelor.

Deşi strategiile tradiţionale sunt foarte des supuse analizei critice, ele au printre practicieni mulţi adepţi şi susţinători. Fără a nega şi unele avantaje ale acestor strategii, în cercetarea noastră noi ne bazăm pe noile tendinţe în dezvoltarea metodologiilor de predare-învăţare a limbilor străine.

2.2. Strategii didactice active în predarea -învăţ area limbilor străine

Sugestopedia este o strategie elaborată de către psihologul bulgar Gheorghi Lozanov (1979). Ideea de bază a acesteia constă în aceea că creierul uman poate prelucra un volum mare de informaţie, dacă persoanei i se creează condiţi adecvate pentru studiere, relaxare şi este efectuat controlul de către profesor.

Fiind una din strategiile recente de instruire, sugestopedia oferă performanţe când capacitatea creierului uman este utilizată pe deplin. Conform teoriei lui Lozanov, oamenii sunt capabili să însuşească mai mult decât ei cred. Bazându-se pe cercetările psihologiei sovietice în domeniul extrasenzorial şi pe yoga, Lozanov a creat o strategie de studiere, care plasează accentul pe starea de relaxare a minţi pentru memorizarea volumului maxim de informaţie. Un loc central în această metodă ocupă muzica ritmică cu caracterul său specific. Starea de concentrare relaxantă este creată de muzica baroc, care contribuie la obţinerea unui nivel avansat de studiere.

La începutul lecţiei elevii (studenţi) stau în fotolii confortabile. Toate conversaţiile încetează pentru un minut-două, apoi profesorul ascultă câteva minute unele fragmente dintr-o creaţie muzicală pentru a-şi aminti conţinutul şi ritmul ei. După aceasta, începe să citească sau să recite textul nou, modulându-şi vocea în armonie cu tonul muzicii. Elevii urmăresc textul în manual, unde fiecare lecţie este tradusă în limba maternă. Î ntre partea întâi şi a doua ale concertului se face o pauză de câteva minute, fiind neapărată o linişte absolută în timpul căreia trebuie să existe, în unele cazuri se admit pauze mai lungi, pentru ca elevii să se relaxeze puţin. Apoi elevii închid manualele şi ascultă citirea profesorului. La sfârşitul lecţiei părăsesc sala în linişte. Tema pentru acasă nu li se propune, ei trebuie numai să citească fugitiv o dată textul lecţiei o dată înainte de culcare şi încă o dată dimineaţa, după ce s-au sculat. Pentru sugestopedie sunt caracteristice:

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- *teoria limbii* : se recomandă memorizarea întregului text;
- *teoria studierii* : învăţarea are loc prin metoda sugestiei, când elevii (studenţi) se află într-o stare de relaxare completă, muzica baroc utilizîndu-se pentru a crea această stare;
- *obiectivele* : scopul urmărit este de a înţelege, nu de a memoriza;
- *programul de învăţământ* : cursuri a câte zece lecţii conţinând dialoguri de 1200 de cuvinte, exerciţi de gramatică şi vocabular;
- *tipuri de activitate* : întrebări şi răspunsuri, dialoguri, exerciţi de audiere în stare de relaxare completă;
- *rolul elevului* : trebuie să menţină o stare de pasivitate, care să permită materialului de programă sp influenţeze asupra lui;
- *rolul profesorului i*: să creeze situaţii în care elevul să fie sugestibil şi să predea materialul pe înţelesul tuturor, ceea ce ar contribui la atingerea unui nivel înalt de receptivitate şi memorizare;
- *rolul materialelor* : texte, casetofoane, muzică.

Caleb Gattegno (1972-1976) [13] susţine că profesorul trebuie să asigure numai minimul de eforturi, punând accentul principal în procesul instruirii pe elev. Ca sugestopedia, *strategia tăcerii* se bazează mai mult pe argumente cognitive decât pe argumente afective. Richartds şi Rodgers au rezumat teoria metodei tăcerii: studierea este facilitată dacă elevul mai mult creează sau descoperă decât memorizează şi repetă materialul de studiu, în cazul în care studierea este acompaniată de obiecte fizice, iar în procesul de soluţionare a unor probleme se implică materialul de studiu.

Strategia bazată pe descoperire era răspândită în anii ’60 ai sec. al XX-lea. Conform ei studierea se bazează pe descoperirea faptelor şi a principiilor. Gattegno era de părerea că elevii trebuie să înveţe să fie independenţi, responsabili, dar, în acelaşi timp, să conlucreze în procesul soluţionării problemelor de limbă. Profesorul mai mult stimulează decât ajută, el păstrează tăcerea în majoritatea cazurilor, de aici şi denumirea de strategie a tăcerii. Caracteristicile acestei strategii sunt:

- *teoria limbii* : fiecare limbă este alcătuită din elemente care îi oferă un ritm şi un spirit unic, vocabularul funcţional este o cheie spre însuşirea limbii;
- *teoria studierii* : procesul de studiere a unei a doua limbi este diferit de studierea limbii materne, fiind un proces intelectual şi cognitiv;
- *obiective* : vorbirea fluentă, aproximativ ca cea în limba maternă, pronunţarea corectă a cuvintelor, cunoaşterea gramaticii limbii a doua;
- *programul de învăţământ* : lecţii structurale elaborate în baza unei teme gramaticale;
- *tipurile de activitate* : elevul răspunde la comenzi, întrebări, activităţile stimulează răspunsurile orale fără explicaţi gramaticale;

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- *rolul elevului* : elevii sunt responsabili de învăţătura lor, dezvoltându-şi capacităţile de independenţă, autonomie, responsabilitate;

- *rolul profesorului* : profesorul trebuie: să instruiască, să testeze, să modeleze, remodeleze, să ajute;

- *rolul materialelor* : evidenţierea pronunţării, conversaţii cu utilizarea dicţionarului.

În anii '70 ai secolului trecut au fost elaborate mai multe strategii ce şi-au câştigat popularitate. James Asher (1977) [14] a elaborat *strategia răspunsului fizic complet* (RFC), atragând atenţia asupra faptului că copiii în timpul învăţării primei limbi înainte de a vorbi audiază foarte mult, această audiere fiind acompaniată de răspunsuri fizice (mişcări). El, de asemenea, era de părerea că partea dreaptă a creierului este mai activă decât cea stângă în ceea ce priveşte studierea limbilor. În sala de clasă, după metoda RFC, se audiază mult, profesorul dirijând în permanenţă. RFC foloseşte mult imperativul la un nivel din ce în ce mai avansat. Comenzile sunt un mijloc sigur de a-i face pe elevi să se mişte, să deschidă geamul, să închidă uşa etc. Caracteristicile acestei strategii sunt:

- *teoria limbii* : în general, o opinie gramatico-structuralistă a limbii;

- *teoria studierii* : studierea limbii a doua este similară studierii limbii materne, deprinderea de a înţelege înainte de a acţiona este dezvoltată prin comenzi (funcţionarea părţii drepte a creierului);

- *obiective* : dezvoltarea deprinderilor orale de a comunica cu vorbitorii nativi;

- *programa de învăţământ* : programa bazată pe propoziţii cu accentul gramatical şi structural pe sensul cuvântului;

- *tipurile de activitate*: exerciţii imperative pentru a solicita acţiuni fizice;

- *rolul elevului* : audiază şi îndeplineşte comanda;

- *rolul profesorului* : direct şi activ al unui regizor cu elevi în rol de actori;

- *rolul materialelor* : materialul textual va avea importanţă la o etapă mai avansată, iniţial sunt suficiente gesturile, mimica, vocea.

Deoarece domeniul metodologiei studierii limbii a doua s-a conturat şi a evoluat în ultimele decenii, am studiat diferite reacţii, atitudini, viziuni în strategii de predare a limbii străine. Analiza retrospectivă ne-a permis să constatăm apariţia, menţinerea, dar şi dispariţia unor sau altor strategii.

Ultimele decenii se caracterizează şi prin eforturile de *predare în baza limbajului comunicativ* (PLC), de a face o mişcare înspre comunicare. Cercetătorii au definit şi redefinit capacitatea de comunicare. Ei au explorat mulţimea de funcţii ale limbajului pe care elevii trebuie să le însuşească, au descris vorbirea scrisă şi cea orală, au examinat natura comunicării nonverbale.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Cu acest volum de cunoştinţe orientarea este, cu siguranţă, spre scopul care constă în găsirea modalităţilor eficiente de studiere a comunicării.

Cum se defineşte mai exact PLC? Ar fi imposibil, probabil, de sintetizat toate definiţiile privind predarea limbilor străine oferite de literatură, dar pot fi caracterizate patru aspecte ale PLC. Accentul este pus pe toate componentele capacităţi de comunicare, nelimitându-se la gramatică şi lingvistică. Forma nu este cadrul principal în organizarea lecţiilor, funcţia este cadrul prin care formele sunt studiate. Acurateţea nu este elementul principal al mesajului, acesta fiind deţinut de fluenţă.

La PLC se acordă mai puţină atenţie regulilor gramaticale. Tehnologiile (televizorul, video, magnetofonul, computerul) contribuie la atingerea obiectivelor comunicării. Caracteristicile pentru PLC sunt:

- *teoria limbii* : limba este un sistem de exprimare a sensurilor, interacţiunea funcţiei primare şi comunicării;
- *teoria studierii* : activităţi ce implică comunicarea reală, realizarea sarcinilor semnificative, utilizarea limbajului semnificativ;
- *obiective* : ele vor reflecta necesităţile elevului, vor include atât deprinderi funcţionale, cât şi obiective lingvistice;
- *programa de învăţământ* : va include toate/unele din funcţiile structurale, va fi ghidată de necesităţile elevului;
- *tipul de activitate* : implică elevii în comunicare, conţine astfel de procese ca schimbul de informaţie, discutarea sensului şi a interacţiunii;
- *rolul elevului* : şi participant la discuţie;
- *rolul profesorului* : facilitează procesul de comunicare;
- *rolul materialelor* : rol primar în promovarea utilizării limbajului comunicativ.

Analiza dezvoltării strategiilor didactice de predare-învăţare a limbilor străine ne-a permis să deducem următoarele prevederi ca temeiuri de proiectare a unor strategii didactice interactive în cadrul cercetării date:

- învăţarea limbilor străine are un caracter activ şi interactiv;
- studierea gramaticii se realizează în plan funcţional;
- învăţarea limbilor străine se axează pe formarea competenţelor comunicative;
- crearea situaţiilor motivaţionale apare drept componentă obligatorie a oricărei strategii didactice de predare-învăţare a limbilor străine.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

CAPITOLUL III. CONDIŢII CURRICULARE DE PROIECTARE ŞI APLICARE A STRATEGIILOR DIDACTICE DE PREDARE-ÎNVĂŢARE A LIMBII ENGLEZE ÎN LICEU

3.1. Experienţa şi dificultăţile în proiectarea strategiilor didactice interactive în predarea-învăţarea limbii engleze în liceu

Analiza unui şir de cercetări [145, 162] şi investigaţia noastră ne permit a concluziona că selectarea strategiilor de învăţare a limbii engleze se realizează de către profesor la cele mai diferite niveluri. Unii profesori pornesc de la stereotipul de activitate deja format, dând prioritate unor sau altor strategii, alţii le diversifică, însă o fac mai mult intuitiv, asociativ. La alegerea unui nivel mai înalt profesorul conştientizează această selectare, reperând pe legităţi şi recomandări ştiinţifice, argumentând procedura alegerii.

Foarte importante sunt reprezentările profesorilor despre strategiile de învăţare a limbilor moderne, metodele cele mai eficiente pentru dinamizarea activităţii elevilor. Astfel, este relevant că pentru majoritatea profesorilor sunt importante metodele verbale de instruire, în special conversaţia, apoi urmează povestirea şi, în ultimă instanţă, explicaţia. Un loc aparte revine strategiilor practice, adică lucrărilor practice ale elevilor, lucrului cu manualul, exerciţiilor verbale şi scrise de dezvoltare a vorbirii.

Aproape jumătate din profesorii chestionaţi consideră importantă în alegerea strategiilor orientarea lor comunicativă. Dintre acestea de remarcat conversaţia, povestirea, dialogul situativ etc.

La contrapunerea reprezentărilor profesorilor despre posibilităţile de selectare a strategiilor cu rezultatele aplicării lor se observă necorespunderea acestora. Pe de o parte, cunoştinţele despre strategii, despre oportunitatea varietăţilor de aplicare în procesul educaţional pentru dinamizarea activităţii cognitive a elevilor, iar, pe de altă parte, după cum rezultă din cercetări, numărul lor este destul de limitat. Mulţi profesori la lecţii aplică unele şi aceleaşi strategii în una şi aceeaşi consecutivitate.

Activitatea elevilor comportă un caracter preponderent reproductiv. Printre strategiile orientate spre studierea materiei gramaticale noi, dominante sunt metodele explicaţiei şi conversaţiei, realizate cu ajutorul unui şir de întrebări, care implică actualizarea cunoştinţelor în scopul formării noţiunilor lingvistice sau memorizării lor.

În procesul de formare a competenţelor comunicative, profesorul, de asemenea, se limitează la metodele conversaţiei şi repovestirii. Conversaţia în mod frecvent se construieşte pe întrebări,

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

care le ajută elevilor să conştientizeze condiţiile, cerinţele sarcinii comunicative. Exerciţiile şi lucrul independent se folosesc pentru consolidarea cunoştinţelor şi capacităţilor.

Rezolvarea independentă a sarcinii comunicative se practică rareori, elevii nu sunt învăţaţi prin strategii de activitate independentă. Evaluarea în cadrul lecţiilor de limba engleză se efectuează preponderent în scopul verificării cunoştinţelor şi capacităţilor. Pentru puţini profesori evaluarea poartă un caracter formativ şi dezvoltativ.

Analiza de ansamblu demonstrează că mulţi profesori folosesc neraţional timpul destinat lecţiei, practicând, în general, unele şi aceleaşi strategii, care dinamizează activitatea de învăţare, gândirea şi independenţa elevilor. Ca rezultat, nu li se formează în măsură deplină cunoştinţe, capacităţi, competenţe, li se educă precar interesul faţă de activitatea de învăţare şi obiectul de studiu.

Dintre cauzele care creează dificultăţi la alegerea strategiilor de învăţare a limbii engleze, profesorii menţionează insuficienţa literaturii speciale, a materialelor didactice, metodice, utilarea cabinetelor sub nivelul cerinţelor actuale, abundenţa materialului instructiv la lecţie, curriculum-ul imperfect.

Din punctul de vedere al cercetării noastre este semnificativă observaţia profesorilor despre imperfecţiunea programelor la limbile străine în contextul creării condiţiilor suficiente pentru profesori la selectarea strategiilor de învăţare, în speţă, a strategiilor interactive de învăţare. Această problemă se plasează pe prim-plan, în contextul referinţelor profesorilor la dificultăţile care apar la selectarea şi aplicarea strategiilor didactice.

Astfel, în cercetările menţionate se relevă că aproximativ 2/3 din profesori întâmpină greutăţi la alegerea strategiilor, care contribuie într-o măsură mai mare la dezvoltarea capacităţilor comunicative. Mari dificultăţi au de depăşit profesorii la elaborarea obiectivelor şi sarcinilor de dezvoltare a competenţelor de vorbire, necunoscând esenţa acestor sarcini, coraportarea lor la strategiile de învăţare pentru fiecare lecţie, temă. Este cert că orientarea programelor şcolare tradiţionale la limbile străine, preponderent la însuşirea conţinutului instruirii nu condiţionează crearea condiţiilor necesare pentru înlăturarea acestor dificultăţi.

Aproape jumătate dintre profesori recunosc în chestionare că la alegerea strategiilor didactice iau în considerare numai una din condiţiile sau particularităţile conţinutului materialului instructiv sau ale contingentului de elevi. Analiza rezultatelor chestionării, efectuate de către noi pe un eşantion de 50 de profesori de limbi străine din liceele republicii, a relevat opinia lor despre insuficienţa în curriculum-ul disciplinar la limbile străine a reperelor de alegere a strategiilor active de învăţare (*Tabelul 3*).

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Tabelul 3

Nr. întrebării	*Numărul de profesori*					
	mult	**indirect**	**nu se orientează**	**în mare măsură**	**în mică măsură**	**nu se orientează**
1.a)	20%	56%	25%	-	-	-
b)	8%	28%	62%	-	-	-
c)	12%	8%	75%	-	-	-
2.	18%	11%	33%			
3.			8%	36%	56%	

Astfel, 64% din profesorii chestionaţi au menţionat că după obiectivele incluse în curriculum aproape că este imposibil să se determine strategiile active de învăţare în cadrul lecţiei concrete; 58 % au declarat că pot determina indirect strategiile de învăţare conform materialului recomandat de curriculum şi circa 38% că pot stabili cu certitudine sau indirect strategiile care contribuie la dezvoltarea vorbirii elevilor. De relevat că 56% din profesorii chestionaţi susţin că programa la limbile străine, în ansamblu, orientează insuficient şi aproape că nu creează condiţii la alegerea strategiilor active de învăţare a limbii engleze.

Cele expuse ne permit să concluzionăm despre oportunitatea premiselor la nivelul curriculum-ului la limbile străine pentru coordonarea procesului de selectare şi aplicare a strategiilor active de învăţare, de corelare a lor cu obiectivele educaţionale, de creare a condiţiilor pedagogice de modelare a procesului dat de către profesor.

3.2. Activitatea verbală – fundamentul lingvodidactic al strategiei interactive de predare - învăţare a limbii engleze în liceu

În etapa actuală de evoluţie a gândirii ştiinţifice, *teoria activităţii*, elaborată de psihologul L. Vâgotski şi şcoala lui S.D. Rubinştein, A. Leontiev etc., are o amplă confirmare în psihologia pedagogică, în psiholingvistică, în didactică, în metodologia predării disciplinelor şi în alte domenii ale ştiinţei. Aplicată la activitatea de vorbire [1], această teorie este cercetată minuţios de către psiholingviştii A.Leontiev (11,14); I.Zimneea (8) etc. A. Leontiev, reperând pe noţiunea generală a activităţi ca „totalitate complexă a proceselor, corelate de o orientare generală la alegerea unui anumit rezultat" [Cocerghin A., p.140], indică şi asupra conţinutului specific al activităţi de vorbire: „ Acesta este un astfel tip de activitate, de natură să se intermedieze într-o formă specifică de vorbire" [140, p. 148]. La acest tip de activitate psiholingvistul referă toate manifestările

[1] În contextual present „activitatea de vorbire" se interpretează ca activitate de comunicare sau ca proces de comunicare interuman (vezi: A.N.Leontiev, I.A.Zimneea, V.A.Artiomov, L.V.Şerba etc.)

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

comportamentului de vorbire al purtătorului limbii, „ca nemijlocit comunicative, cât şi nemijlocit necomunicative". Prin „manifestări comunicative" autorul înţelege *procesul de comunicare* între oameni în activitatea de producţie (muncă) şi sociocomunicativă, iar prin „nemijlocit necomunicativă" – *gândirea de vorbire* , care „include comunicarea fiecărui individ înzestrat cu capacităţi sociale". [164, p.65]

În calitate de produs al activităţii de vorbire A.Leontiev, bazându-se pe concepţia lui S.L.Rubinştein, conform căreia „vorbirea se realizează prin mijloacele limbii, limba există real doar în vorbire" [164], examinează nu numai totalitatea creaţilor vorbirii, ce reprezintă expresia gândirii omului în forma materială, lingvistică, dar şi produsul specific al comunicării – sistemului limbii, ce reprezintă o formă reală de interacţiune a elementelor activităţi de vorbire.

Activitatea de vorbire (AV), ca orice alta, presupune un anumit *motiv* : „acea nevoie sau alta devine motiv al activităţi, ceea ce o impulsionează" [Cocerghin A., p.51]. În atare mod, cu ajutorul „stimulatorului obiectiv" (A.Leontiev) se concentrează nevoia comunicativă (intenţia) subiectului. Graţie acestui stimulator, *produsul* vorbirii capătă un caracter *concentrat pentru un anumit scop* .

În activitatea de cercetare, ca rol al acestui motiv se manifestă nevoia comunicativ-cognitivă, interesul de cunoaştere, tendinţa spre succes etc. Astfel, psihologul E.Stoyns examinează destul de amplu noţiunea de *motiv* , remarcând că „acesta nu numai că stimulează învăţarea, dar şi rezultatul perceperii de către cei care învaţă eficacitatea propriei instruiri ... Oricare ar fi starea de lucruri obiectivă, dacă cel care învaţă *gândeşte* că face bine, atunci se vede că are o atitudine de mare entuziasm faţă de învăţătura sa" [Rubenştein, p.130].

Producerea semnificaţiei întregului ca proces al activităţi vorbire-gândire presupune un şir de *acţiuni intelectuale* , care sunt unităţi ale acestei activităţi şi constituie construcţia ei internă. A.Leontiev menţionează că „aceste procese sunt relativ independente, subordonate scopului conştient (dacă rezultatul activităţi se conştientizează ca scop ideal, atunci scopul acţiunii se conştientizează ca scop intermediar), spre deosebire de activitate, acţiunile răspund nu la impulsul independent, dar la impulsul acelei activităţi, în conţinutul căreia ele se integrează ... Acţiunile pot fi atât externe, cât şi interne, intelectuale" [Cocerghin A., p.58].

În procesul activităţi de învăţare la acţiunile de vorbire externe se pot referi citirea cu voce, reproducerea mostrei de vorbire cu diferite scopuri (detaliat, selectiv sau de repovestit textul pe scurt), povestirea etc. Acţiunile interne de vorbire, care se realizează la nivelul vorbirii interioare, sunt gândirea, ascultarea, citirea în gând.

Obiectivele intermediare formulate în curriculum-ul şcolar la limba engleză proiectează însuşirea pe etape a activităţi de vorbire, de asemenea, presupun conţinutul învăţării şi procedeele de atingere a scopului pus. În aceasta constă semnificaţia lor funcţională. Pentru fiecare lecţie

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

profesorul proiectează obiective-cheie / intermediare, corelându-le cu tipul activităţi de vorbire, cu ciclul situativ de vorbire studiat, cu nivelul de dezvoltare a vorbirii etc.

Realizarea obiectivelor intermediare este posibilă prin efectuarea sistematică a operaţiilor preparatorii, care în totalitate asigură automatizarea acţunilor vorbire-gândire la nivelurile semnificativ şi lingvistic. A. Leontiev indică asupra funcţiei lor fundamentale: „Operaţiile sunt acele procedee prin care se materializează acţunea. Particularitatea lor constă în aceea că ele răspund nu motivului şi scopului acţunii, dar acelor condiţi, în care este dat acest scop ...” [Cocerghin, p.75].

La abordarea activităţi comunicative de învăţare a limbii operaţile îndeplinesc o funcţe de corectare importantă, care stimulează corectitudinea efectuării acţunilor. Operaţile pot fi realizate la nivelurile de vorbire şi lingvistic. Primele stimulează formarea competenţelor de vorbire, celelalte permit formarea competenţelor de organizare lingvistică coerentă a enunţurilor. Astfel, în practica şcolară se aplică sistemul priceperilor / capacităţi de vorbire, de a înţelege tema, de a stabili hotarele ei, priceperea de exprimare a gândului principal etc., care contribuie la producerea creaţilor de vorbire, corespunzând cerinţelor principale ale vorbirii – conţinut, eleganţă logică şi compoziţională, corectitudine, expresivitate [149].

În curriculum-ul şcolar operaţile corelează cu obiectivele operaţionale. Recomandările pentru elaborarea lor sunt prezentate în componenta a treia a curriculum-ului - „activităţle de învăţare”.

La proiectarea didactică a strategiei de învăţare profesorul, stabilind obiectivele intermediare, elaborează independent grupul de obiective operaţionale. Aceste obiective trebuie proiectate în funcţe de dezvoltarea verbală, de înzestrarea instructiv-didactică şi tehnică etc. În atare mod, prin corelarea ierarhică a operaţilor şi acţunilor vorbire-gândire, subordonate intenţei comunicative unice, producerea vorbirii se transformă într-un act de activitate comunicativă prin intermediul limbii, care este cea mai simplă unitate de comunicare verbală.

Activitatea de vorbire, de muncă, cognitivă, de joc etc. se realizează cu ajutorul anumitor mijloace şi metode ce se disting esenţial:

a) prin orientarea spre scop a interacţunii subiectului cu mediul, condiţonată de scop şi motivul concret ca rezultatul acestuia;

b) prin structura determinată de organizarea internă a activităţi, comună pentru toate tipurile de activităţ.

Noi am examinat în linii generale activitatea verbală ca realizare a activităţi sociale a oamenilor în procesul de comunicare.

Activitatea verbală (AV), în viziunea psiholingviştilor, reprezintă „un proces activ, orientat spre scop, mediatizat de limbă şi condiţonat de situaţa de comunicare a oamenilor între ei” [140].

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Adepţi ai acestei viziuni sunt şi lingviştii, printre care şi G.A.Zolotova, care, relevând esenţa orientării comunicative spre studierea sintaxei, menţionează că „poziţia vorbitorului este condiţionată de fixarea la situaţiile sociocomunicative ale vorbirii, iar, pe de altă parte, de raportarea individuală la conţinutul vorbirii şi mijloacele lingvistice de exprimare" Arteomov [Artiomov, p.218]

Procesul sociocomunicativ este posibil cu condiţia, dacă toţi participanţii la comunicare posedă competenţa comunicativă, adecvată situaţiei de comportament verbal. Această condiţie socială obiectivă proiectează strategia predării/învăţării limbii ca mijloc de exprimare a gândului în activitatea sociocomunicativă. În baza principiului metodologic al unităţii conştiinţei şi activităţii, s-a conturat „abordarea prin activitate" (A. Leontiev) la învăţarea limbilor. După cum afirmă psiholingvistul I.Zimneea, activitatea verbală se învaţă, tipurile de activitate verbală se perfecţionează în procesul studierii în şcoală, în instituţia superioară Jinchin [149], Cocerghin [155]. Astfel, abordarea activităţi comunicative determină calea magistrală de însuşire a activităţi verbale – formarea în psihicul elevului a competenţei comunicative cu ajutorul acţiunilor instructive de posedare a tuturor tipurilor de AV – audiere, vorbire, citire şi scriere.

În ştiinţa contemporană noţiunea de competenţă se determină ca „un grup integrat de capacităţi, care permit să se evalueze situaţia de vorbire şi să se acţioneze în mod adecvat" (6, 70). De exemplu, în procesul de lecturii cu voce a textului elevul este în stare să înţeleagă semnificaţia principală, să-şi exprime atitudinea faţă de cele citite. Dacă aceste acţiuni sunt efectuate de către elev fără pregătirea corespunzătoare, atunci se poate spune că el este competent la lectură, deoarece pentru realizarea competenţei respective a activizat un întreg grup de capacităţi/acţiune psihomotoră – mişcarea ochilor, perceperea cuvintelor şi sintetizarea semnificaţiei lor în procesul conştientizării celor citite etc.

La comunicarea verbală individul îşi realizează intenţia comunicativă prin intermediul capacităţilor lingvistice şi de vorbire achiziţionate anterior. Aceste capacităţi sunt componente ale competenţei comunicative ca mijloace interne şi metode, căi de realizare a ei. Justificarea acestei afirmaţi se circumscrie tratării ştiinţifice a dihotomiei „limbă - vorbire". Fundamentarea ştiinţifică a poziţiei date, lansate de F.de Sousseur, şi-a găsit susţinere în cercetările ulterioare ale multor savanţi (L.V.Şcerba, V.Zveaghinţev, N.Homski etc.). Astfel, L.Şcerba evidenţiază aşa categorii, ca „sistem al limbii, capacitate de însuşire a limbii". Conform poziţiilor psihologice ale lui L.Vâgotski şi S.Rubinştein, „vorbirea externă este procesul de transformare a gândului în cuvânt, materializarea şi obiectivarea gândului" [Şerba, p.118], „în vorbire noi formulăm gândul, însă formulându-l, la tot pasul îl formăm" [Rubenştein]. I.Zimneea interpretează dihotomia „limbă - vorbire" ca mijloc şi

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

metodă de realizare a activităţi verbale a individului. Prin aceasta cercetătorul relevă trei forme ale vorbirii cu ajutorul cărora operează individul:

a) metoda internă de formare şi formulare a gândului prin intermediul limbii;

b) metoda verbală externă;

c) vorbirea scrisă externă [150, p.28].

Fiecare din aceste metode reprezintă un nou fenomen comparativ cu alte forme ale vorbirii, care se exprimă prin limbă. De aceea, este necesar ca elevii să fie învăţaţi cu tipurile corespunzătoare de exerciţii.

Procesul dezvoltării competenţei comunicative este condiţionat de capacităţile de vorbire şi de limbă ale individului până la nivelul competenţelor. Competenţa de limbă se realizează prin toate tipurile de AV – audiere, vorbire, citit şi scris, adică prin tipurile principale de interacţiune între oameni, prin metoda verbală de comunicare.

După orientarea realizării de către om a vorbirii – la receptarea sau emiterea enunţului – tipurile vorbirii se clasifică în receptive şi productive. Prin tipurile receptive – audiere şi citire – individul realizează receptarea informaţiei cu prelucrarea semnificativă ulterioară a enunţului. Prin intermediul tipurilor productive ale AV – vorbirii şi scrisului – cel care vorbeşte sau scrie emite enunţul vorbirii. Audierea, ca tip receptiv de vorbire, este condiţionată de particularităţile percepţiei auditive, iar citirea – de cele ale percepţiei vizuale. Tipurile productive de vorbire se deosebesc de specificul funcţionării analizatorilor de vorbire, auditivi şi motorii. Aceste tipuri de AV reprezintă procesul de construire pe canalele interne ale realizatorilor semantici şi sunt orientate spre exprimarea lor verbală pentru sine.

Audierea se poate manifesta ca un proces de vorbire-gândire orientat spre percepţia şi înţelegerea vorbirii la auz. Audierea nedirijată din punctul de vedere al stabilirii momentane a legăturii inverse provoacă anumite dificultăţi la posedarea ei de către cei care învaţă. Audierea trebuie să fie orientată spre perfecţionarea culturii percepţiei enunţului coerent în forma orală a vorbirii. Aceasta constă în:

- priceperea de a dezmembra în torentul vorbirii teza principală a creaţiei vorbirii receptate, prezentă prin diferiţi formanţi şi în diferite forme – dialogată şi monologată;
- priceperea de a efectua autocontrolul şi autocorectarea creaţiei proprii de vorbire etc.

O sarcină importantă şi dificilă de învăţare a audierii este descrierea „programei semantice", determinarea „predicatului principal" [148, p.76]. Evidenţiind gândul de bază sau ideea semantică a întregului, auditorul descoperă o piramidă semantică cu multe niveluri, adică ierarhia „predicatelor". La formarea acestor acţiuni de gândire trebuie să fie orientat un anumit sistem de exerciţii comunicative: transferul de la general la particular în enunţşi includerea fenomenelor

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

particulare sub o noţiune generală etc. De exemplu, un procedeu eficient în activitatea intelectuală complexă este prognozarea conţinutului întregului şir de vorbire la capitolul dat.

Audierea se amplifică prin crearea dominantelor corespunzătoare la activitatea intelectuală selectivă, la perceperea informaţiei textuale. Acestea trebuie orientate spre reliefarea corelărilor cauză – consecinţe ale planului logico-semantic şi spre exprimarea de către elevi a atitudinii personale faţă de manifestările realităţii. În procesul învăţării-audierii în cadrul activităţi verbale urmează să se acorde o atenţie deosebită acesteia, deoarece ea joacă un rol aparte la formarea altor tipuri de activitate verbală.

Audierea se poate manifesta nu numai ca scop al actului vorbirii, dar şi ca mijloc de realizare a vorbirii la nivelurile reproductiv şi productiv. Vorbirea îşi pune ca scop să înveţe elevii a-şi exprima gândurile cu ajutorul mijloacelor lingvistice în procesul vorbirii pregătite şi nepregătite.

Orientarea comunicativă la învăţarea limbii este unul din principiile de funcţionare în procesul însuşirii acestui tip de comunicare [149; 140]. O condiţie principală de învăţare a vorbirii şi a altor tipuri de activitate verbală este crearea planului motivaţional pentru actul comunicării, adică să provoace „tensiunea necesităţi de vorbire” [167, p.55].

Vorbirea monologată pregătită se dezvoltă cu ajutorul unor procedee ca povestirea, concentrarea şi extinderea conţinutului modelului de vorbire. Vorbirea nepregătită este stimulată prin intermediul povestirii, creaţilor de vorbire proprii în formă orală. Povestirea (producerea) se realizează de către elevi cu succes prin consolidarea la timp a acestui proces cu diferite repere. Ele constau în demonstrarea vizuală pentru prognozarea semantică, planul pentru determinarea aspectului logico-semnatic al enunţului, cuvintele-cheie şi îmbinările de cuvinte pentru actualizarea materialului lexical şi gramatical etc. [155; 138].

La învăţarea vorbirii o mare atenţie se acordă formei dialogate de comunicare. Dezvoltarea competenţelor de vorbire orală dialogată şi monologată reprezintă una din sarcinile principale de însuşire a activităţi de vorbire, deoarece numai prin aceasta poate fi asigurată reducerea nemijlocită a mijloacelor lingvistice utilizate în vorbire. Principiul psihologic de dezvoltare a vorbirii în cadrul limbii străine presupune nu însuşirea cunoştinţelor despre limbă, dar posedarea vorbirii, care se obţine prin activitatea de vorbire [168].

Pentru realizarea cu succes a obiectivelor trasate se impune crearea următoarelor condiţii:

- amplificarea permanentă a orientării comunicative în cadrul lecţiilor de limba engleză;
- pregătirea psihologică a elevilor pentru vorbire, care permite la maximum „să intre în rol”, mobilizând prin aceasta toate aspectele activităţi psihice;

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- sporirea rolului elevilor la controlul vorbirii colegilor şi la autocorectarea deficienţelor de vorbire.

Citirea ca tip de activitate verbală influenţează pozitiv asupra dezvoltării competenţelor de audiere, vorbire şi scriere. Citirea are ca scop de bază să-i înveţe pe elevi a extrage informaţia principală din textul citit prin dezmembrarea „jaloanelor semantice" [148, p.79].

Pentru formarea competenţelor de cititor maturizat este necesar să se perfecţioneze tehnica lecturii cu voce şi a lecturii tăcute („lectura în sine"). Prin aceasta lectura capătă o semnificaţie practică deosebită, nu numai din punctul de vedere al folosirii ei în viaţa concretă în perioada exploziei informaţionale, dar principalul constă în formarea vorbirii interne, dezvoltarea gândirii abstracte a individului [137]. Fiecare din tehnicile lecturii presupune un sistem corespunzător de exerciţii, care trebuie să stimuleze perceperea integrală a conţinutului textului – sinteza primară: să înveţe a dezmembra blocurile semantice şi nodurile semnificative în modelul de vorbire, să determine nu numai valoarea cognitivă a materialului textual, dar şi semnificaţia emoţional-apreciativă a celor citite etc.

Procesul învăţării cititului ca tip de vorbire trebuie să fie construit astfel încât să contribuie la dezvoltarea activităţii de vorbire-gândire a elevilor cu ajutorul sarcinilor problematizate, stabilirii dominantei, stimulării activităţii de gândire, educaţiei calităţilor morale, formării atitudinilor axiologice faţă de manifestările vieţii.

Scrisul, ca tip independent de comunicare, constă din două procese intercorelate: scrisul, ca act de fixare a vorbirii cu ajutorul semnelor grafice, scrierea unităţilor lexicale de vorbire coraportate la legităţile ortografiei engleze şi ale vorbirii scrise – exprimarea gândurilor individului în formă scrisă.

Vorbirea scrisă, ca cea orală, este un tip productiv de competenţă comunicativă. Complexitatea învăţării acestui tip de vorbire este condiţionată de particularităţile ei specifice (absenţa nemijlocită a adresatului căruia îi este destinată comunicarea vorbită, într-o formă mai desfăşurată de explorare a semanticii conţinutului, diferenţierii stilistice a vorbirii livreşti etc.).

Curriculum-ul determină competenţele de vorbire scrisă, în el sunt elaborate tipurile de lucrări instructive, evaluate atât la nivelul reproductiv, cât şi la cel productiv de posedare a limbii.

Învăţarea formei scrise de comunicare implică, în mare măsură, individualizarea şi diferenţierea procesului instructiv pentru crearea condiţiilor adecvate de dezvoltare a vorbirii elevilor, ca ei să posede acest tip complicat de vorbire.

Procesul de percepere şi de producere a vorbirii este complicat şi îndelungat, realizarea lui trebuie să fie integrată în toate fazele sale – intenţională, de formare, de realizare şi evaluare. Particularităţile fenomenului de vorbire determină şi strategiile didactice corespunzătoare.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

3.3. Curriculum-ul liceal ca sursă a condiţiilor de bază privind proiectarea strategiilor didactice de predare-învăţare a limbii engleze

În capitolul I s-a remarcat că metodele interactive sunt incluse în curriculum-ul disciplinar ca instrumentar metodologic de realizare a obiectivelor preconizate. Ultimele în concordanţă cu conţinuturile, formele de învăţare, etapele realizării activităţii educaţionale determină esenţa strategiilor didactice interactive de predare-învăţare a limbii engleze în liceu.

În acest context este necesar de analizat esenţa şi caracterul obiectivelor studierii limbii engleze, influenţa acestora asupra limbii engleze şi a posibilităţilor de selectare a metodelor active.

Obiectivele generale privind predarea/învăţarea limbilor străine sunt definite în curriculum în conformitate cu politica promovată de stat în sfera învăţământului şi derivă din obiectivele pe arii curriculare. Aria conceptuală a obiectivelor generale este structurată *pe modelul comunicativ-funcţional*, adaptat la particularităţile de vârstă şi de dezvoltare intelectuală şi psihologică a elevilor, analizând procesul de predare/învăţare a limbilor străine:

- extinderea, aprofundarea, consolidarea şi sistematizarea cunoştinţelor lingvistice (funcţiile denotativă, gnoseologică ş.a. ale limbii);
- extinderea, aprofundarea, consolidarea capacităţilor de comunicare (funcţiile comunicativă, fatică, conotativă ş.a.);
- extinderea, aprofundarea reprezentărilor socioculturale (funcţiile reprezentativă, acumulativă, estetică);
- formarea unui univers afectiv şi atitudinal coerent (funcţiile emotivă, estetică, metalingvistică, pragmatică-socială ş.a. ale limbii);
- însuşirea şi stăpânirea unor metode, procedee şi tehnici de muncă intelectuală (funcţiile metalingvistică, instrumentală ş.a. ale limbii).

Primele două direcţii de activitate didactică contribuie la formarea capacităţilor lingvistice şi comunicative ale elevilor prin dezvoltarea *în fuziune a deprinderilor* integratoare, de receptare şi de reproducere a mesajelor şi a celor de înţelegere a regulilor, normelor şi metodelor de structurare a comunicării prin valorificarea modului de funcţionare a limbii la toate nivelurile (fonetic, fonologic, lexical, morfologic, sintactic, discursiv etc.), la conştientizarea faptului că limba, din punct de vedere structural-funcţional, reprezintă un sistem unitar de semne indisolubil legate între ele şi care se condiţionează reciproc. Prin achiziţionarea capacităţilor lingvistice şi comunicative elevul, implicit, îşi dezvoltă capacităţile intelectuale de gândire, reacţie, intuiţie, abstractizare. El devine, astfel, o personalitate autonomă în stabilirea relaţiilor de comunicare, se adaptează la elementele situaţiilor reale de activitate, se integrează activ în diverse dezbateri, schimburi de idei, în expunerea ideilor proprii, a unor opinii, a unor observaţi critice etc.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Predarea/învăţarea limbilor străine îşi propune, de asemenea, să asigure premisele de extindere şi aprofundare a reprezentărilor culturale în sensul de deschidere a elevului către valorile materiale şi spirituale ale ţării a cărei limbă se învaţă: realităţi spaţiale, vitale, de comportament, fapte istorice, sociale, economice, tehnologice, artistice etc. Altfel spus, elevul trebuie să cunoască realităţile de ordin geoeconomic, geocultural, să ştie ce este concepţia despre viaţă, societate şi lume, văzute sub diverse unghiuri. Receptarea acestor realităţi va contribui la conştientizarea faptului că există şi alte modalităţi de organizare a societăţii, de clasare şi exprimare a experienţelor trăite, de relaţionare cu semenii ori cu persoanele de origine socială sau etnică diferite etc., îl va face pe elev să înţeleagă mai bine esenţa apartenenţei sale la o anumită comunitate etnică şi să se integreze, prin intermediul limbii străine, într-un alt mediu lingvistic, spaţial, temporal şi cultural. Extinderea şi aprofundarea reprezentărilor culturale se va efectua în baza corelării cunoştinţelor de limbă, acumulate de elevi anterior, cu valorile naţionale/universale, vehiculate prin intermediul limbii străine studiate.

Dimensiunea afectivă şi atitudinală a personalităţii elevului va cuprinde întreaga zonă a vieţii sociale, culturale şi morale, precum şi zona echilibrului personal, a sentimentelor. Interiorizarea valorilor culturale, naţionale, universale, morale etc., vehiculate prin limba şi literatura studiată, va crea premise excelente pentru structurarea unui sistem axiologic coerent, a propriei dezvoltări intelectuale, afective şi morale: iniţiativă şi independenţă de gândire, formarea capacităţilor de a-şi stăpâni emoţiile, respectarea diversităţi culturale, etnice şi confesionale, dezvoltarea capacităţilor de reflecţie critică asupra valorilor şi normelor sociale, înţelegerea şi respectarea drepturilor omului etc.

Dimensiunea capacităţilor metodologice presupune dotarea elevilor cu instrumentele necesare de muncă intelectuală, ca ei să devină independenţi şi să le aplice în procesul de învăţare şi în viitorul domeniu de activitate profesională. Achiziţonarea unei metodologii adecvate va permite elevilor să-şi dezvolte gândirea sub diferite forme de manifestare (noţiuni, judecăţi, argumente, mediaţi) şi să adopte atitudini de investigare, căutare, interpretare critică etc., pentru a înţelege şi a rezolva în mod independent problemele cu care se confruntă în activitatea lor cotidiană.

Structurate pe modelul comunicativ-funcţional şi, respectiv, pe cele cinci direcţi fundamentale de activitate didactică, **obiectivele generale** prevăd ca elevii, la sfârşitul treptei liceale de învăţământ, să fie capabili:

1. A audia, a înţelege şi a interpreta de sine stătător o amplă varietate de mesaje, orale şi scrise, transmise de interlocutori sau de mijloacele de comunicare în masă a informaţiei, utilizând în acest scop competenţele comunicative achiziţonate la treptele precedente de şcolarizare.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

2. A produce o amplă varietate de mesaje, orale şi scrise, folosind în mod autonom şi personal tehnicile şi procedeele de elaborare a mesajelor, coerenţa şi coeziunea discursivă, în deplină conformitate cu situaţiile concrete de comunicare.

3. A considera lectura: a) un mijloc important de achiziţionare de noi cunoştinţe; b) o sursă inepuizabilă de dezvoltare perceptivă, imaginativă, intelectuală, motivaţional-afectivă, de gândire creativă etc.; c) un instrument de divertisment şi de îmbogăţire a bagajului cultural, utilizând în acest scop tehnicile adecvate pentru decodarea valorilor semiotice şi hermeneutice ale varietăţilor de mesaje literare, nonliterare sau iconice.

4. A structura dimensiunea expresivă a personalităţi prin însuşirea şi reproducerea unui vocabular emotiv cât mai variat al unor anumite structuri drastice prin angrenarea mijloacelor extralingvistice de comunicare (gesturi, mimică, postura corpului, intonaţie etc.), prin folosirea adecvată a figurilor de stil etc., creând în acest scop situaţi cât mai adecvate, folosind un limbaj autentic şi spontan, apelând la o gamă vastă de activităţi (discursuri, simulări etc.).

5. A conştientiza importanţa cunoaşterii unei limbi străine drept fundamentală în procesul de valorificare a sferei socioculturale şi spirituale, vehiculate prin limba şi literatura ţării respective.

6. A poseda un ansamblu de capacităţi, competenţe şi aptitudini în vederea creării unui univers afectiv şi atitudinal corect, bazat pe respect, toleranţă şi solidaritate cu alte persoane, pe obiectivitate, argumentaţie şi spirit critic, pe respectarea diversităţi culturale, etnice şi confesionale, pe exersarea drepturilor şi datoriilor civice, pe cunoaşterea, respectarea şi aplicarea valorilor general-umane, pe formarea capacităţilor de a-şi înţelege şi domina emoţiile etc.

7. A cunoaşte elementar structura şi funcţionarea sistemului limbii străine pentru o înţelegere mai bună şi exprimare în această limbă, ceea ce ar înlesni conştientizarea structurii şi funcţionării limbii materne ca sistem unitar de elemente în permanentă evoluţie, pentru o mai bună sesizare a asemănărilor şi deosebirilor dintre limba străină şi cea maternă în vederea evitării interferenţei lingvistice în actele de comunicare sau la realizarea activităţilor de transfer dintr-o limbă în alta.

8. A stăpâni o gamă variată de strategii de învăţare, menite să favorizeze achiziţionarea de noi cunoştinţe, ordonarea didactică a materiei de studiu şi a formelor de activitate, înzestrarea cu capacităţi de a se produce în calitate de locuitor/cititor, de explorator/emitent de acte de comunicare, devenind, astfel, independenţi şi responsabili de propria activitate.

Obiectivele generale orientează procesul de predare-învăţare a limbii engleze în liceu spre formarea competenţelor intelectuale şi comunicative, sociolingvistice şi instrumentale. Cu alte cuvinte competenţele numite pot fi privite ca finalităţi ale procesului de predare-învăţare a limbii engleze.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Pentru cercetarea noastră este important a da unele explicaţii cu privire la competenţele intelectuale şi comunicative – ca finalităţi şi surse de proiectare a strategiilor interactive de predare-învăţare a limbilor străine.

1. Competenţele intelectuale sunt constituite din componente integrate:
   - informaţională: cunoaşterea materiei şi a categoriilor lingvistice, a particularităţilor specifice limbii engleze, a informaţiei socioculturale;
   - formativă: analiza – sinteza, generalizarea – abstractizarea, clasificarea – compararea , inducţia – deducţia etc.
2. Competenţele comunicative cuprind:
   - receptarea mesajului oral (audiţia);
   - receptarea mesajului scris (citirea);
   - exprimarea orală (vorbirea);
   - exprimarea în scris (scrierea).

Analiza finalităţilor proiectate permite a constata că formarea lor presupune aplicarea strategiilor active, deoarece fără participarea activă a elevilor competenţele numite nu pot fi formate la nivelul aşteptat.

Curriculum-ul actual la limbile străine orientează profesorii spre strategii didactice active de formare a competenţelor intelectuale şi comunicative ale liceenilor. În acelaşi timp, putem observa un set uniform al activităţilor de învăţare. De exemplu:

Obiective de referinţă *Elevul va fi capabil:*	**Activităţi de învăţare** *Exemple:*
Receptarea mesajului oral (audiţia)	
1.Să deducă, să intuiască sensul cuvintelor necunoscute fără a se distrage de la actul comunicării	• Combinarea cuvintelor necunoscute cu definiţii • Exerciţii de tip adevărat/fals în baza definiţiilor cuvintelor • Completare de lacunar cu cuvinte necunoscute
2.Să discearnă informaţia-cheie şi detaliile specifice dintr-un mesaj audiat	• Audierea unui dialog şi luarea de notiţe • Audierea unui mesaj şi notarea informaţiei în formă de sumar
3.Să diferenţieze registrele mesajului oral	• Identificarea registrului oficial sau neoficial la audierea diferitelor texte în

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Obiective de referinţă *Elevul va fi capabil:*	**Activităţi de învăţare** *Exemple:*
	raport cu diferite acte comunicative (salut, rămas bun, solicitare, prezentare etc.) • Audierea şi identificarea sensurilor emotive redate prin diferite modele de intonaţie în raport cu diferite acte comunicative
4.Să înţeleagă semnificaţia globală a unor emisiuni teleradio pe subiecte familiale	• Bifarea enunţurilor adevărate referitoare la mesajul audiat dintr-un set de propoziţii • Audierea unor secvenţe de anunţuri publicate şi gruparea lor conform temei
Receptarea mesajului scris (citirea)	
1.Să anticipeze conţinutul lucrării în baza structurii ei	• Selectarea argumentelor pentru a confirma corespondenţa dintre titlu şi conţinutul textului • Deducerea conţinutului unui articol/text/eseu în baza informaţiei din subtitlu
2.Să selecteze informaţii din sursele de referinţă indicate şi să le prelucreze	• Selectarea şi prestarea informaţiei despre un autor modern din enciclopedii şi manuale de literatură • Selectarea şi compararea informaţiei despre sistemul de învăţământ din 2-3 ţări • Selectarea şi compararea informaţiei despre sărbătorile de Anul Nou/Crăciun/Paşte ale poporului a cărui limbă se studiază şi din Republica Moldova
3.Să separe faptele obiective de interpretarea subiectivă a unui text citit	• Selectarea dintr-un text a adjectivelor/expresiilor ce se referă la interpretare şi fapte • Selectarea dintr-un text a verbelor ce introduc informaţia despre fapte şi informaţia subiectivă

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Obiective de referinţă *Elevul va fi capabil:*	**Activităţi de învăţare** *Exemple:*
	• Selectarea şi identificarea faptelor şi a opiniilor într-un articol dat
4.Să citească expresiv un dialog şi să-l transforme în vorbire indirectă liberă	• Citirea unor texte dialogate şi identificarea particularităţilor vorbirii directe (linia de dialog, utilizarea verbelor declarative, folosirea substantivelor în vocativ etc.) • Exerciţii de respectare a concordanţei timpurilor
5. Să depisteze informaţia-cheie şi detaliile specifice dintr-un text citit	• Selectarea într-un text a verbelor/adjectivelor ce caracterizează acţiuni, evenimente sau personaje • Selectarea argumentelor pro şi contra dintr-un text studiat
Exprimarea orală (vorbirea)	
1.Să discute pe teme cunoscute	• Discutarea unui text audiat sau a unui film vizionat • Discutarea planurilor pentru un picnic/o călătorie • Discutarea modalităţilor de a organiza vacanţele/excursiile
2.Să descrie aspecte din propria experienţă, din mediul său nemijlocit sau referitoare la teme de interes comun	• Descrierea unei situaţii comice, a unei situaţii interesante din experienţa personală • Descrierea unui joc sau a celui mai interesant şi mai recent soft pentru calculator/personalier
3.Să exprime o opinie şi să o justifice în cadrul unei discuţii în grup	• Dezbatere pe teme de interes • Discuţii despre experienţe, evenimente
4.Să solicite informaţii, să clarifice detalii, să ofere răspunsuri la întrebări	• Solicitarea unei informaţii prin telefon • Continuarea unui dialog întrerupt • Simularea unei situaţii comunicative (la poştă, restaurant, librărie, bancă etc.)

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Obiective de referinţă *Elevul va fi capabil:*	**Activităţi de învăţare** *Exemple:*
5.Să realizeze conţinuturi cunoscute sub formă de monolog	• Relatarea despre copilăria eroului principal dintr-o povestire • Continuarea creativă a unei povestiri, situaţii etc. • Inventarea începutului/sfârşitului unei istorioare, situaţii etc.
Exprimarea în scris (scrierea)	
1.Să alcătuiască un plan coerent al unui text, al unei compuneri, expuneri, al unui eseu etc.	• Folosirea tehnicii „brainstorming”-ului pentru generarea cât mai multor idei, ca primă etapă în alcătuirea unui plan • Selectare şi ordonare de idei
2.Să redacteze enunţuri funcţionale simple	• Alcătuirea unui alineat, în baza unui plan stabil • Construirea unui alineat, exprimând idei, opinii, sentimente, informaţii simple • Elaborarea unui text funcţional scurt (mesaj, notă, telegramă etc.)
3.Să alcătuiască o compunere cu caracter descriptiv în diferite raporturi temporale	• Descrierea unei tradiţii şcolare (un eveniment de rutină etc.) • Descrierea planurilor personale pentru viitor • Descrierea unei localităţi, a unui personaj, anturaj şi a unor experienţe
4.Să alcătuiască un referat scurt, în baza de date selectate din diferite surse pe o temă anumită	• Expunerea opiniilor şi atitudinilor exprimate de o varietate de autori pe o temă dată • Selectarea fişelor de lectură
5. Să facă un comentariu referitor la un text concis de tipul proverb, zicală, situaţie	• Alcătuirea de fraze condiţionale • Selectarea de vocabular potrivit tematicii • Alcătuirea de paragrafe

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Analiza activităţilor de învăţare ne permite să constatăm că curriculum-ul la limbile străine prin aceasta componentă numai fragmentar orientează profesorul spre aplicarea metodelor active şi interactive. La nivelul audiţiei, citirii, precum şi la nivelul vorbirii şi scrierii predomină metoda exerciţiului. Obiectivele curriculare determină necesitatea participării elevilor la formarea competenţelor comunicative. În continuare este necesar de dat unele explicaţii cu privire la esenţa obiectivelor curriculare:

1. Obiectivele de cunoştinţe lingvistice sunt orientate spre formarea bazei informaţionale şi gnosiologice privind învăţarea unei limbi străine.

2. Obiectivele de capacităţi comunicative sunt direcţionate spre formarea competenţelor de audiţie, citire, vorbire şi scriere care, la rândul lor, pot fi reproductive, productive şi creative.

3. Obiectivele cognitive sunt orientate spre formarea proceselor psihice, realizând funcţiile instrumentale ale limbii străine.

4. Obiectivele socioculturale sunt direcţionate spre formarea reprezentărilor sociale, valorice, extralingvistice ale poporului limba căruia se studiază.

5. Obiectivele de studii sunt orientate spre dezvoltarea sferei afective a elevilor: crearea motivelor, atitudinii estetice, apreciere etc.

Analiza obiectivelor de predare/învăţare a limbii engleze demonstrează că ele reflectă oportunitatea aplicării metodelor active, deoarece fără implicarea directă a elevului este imposibil a forma calităţile şi competenţele prevăzute de obiectivele curriculare.

În scopul argumentării conexiunii dintre obiectivele şi strategiile didactice active este necesar de efectuat o clasificare a strategiilor de învăţare a limbilor străine.

1. Strategiile didactice interactive au la bază metode cu acţiuni comunicative dominante:

- dramatizarea;
- expunerea;
- convorbirea euristică;
- discuţia, dezbaterea;
- problematizarea;
- simularea;
- brainstorming-ul;
- lucrul cu manualul.

2. Strategiile didactice interactive se axează pe metode cu acţiuni investigaţionale dominante:

- observarea;
- demonstrarea;

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- modelarea;
- studiul de caz;
- proiectul;
- învăţarea prin descoperire.

3. Strategiile didactice interactive bazate pe metode cu acţiuni practice operaţionale:

- exerciţul;
- algoritmizarea;
- lectura individuală; jocul didactic şi de rol;
- învăţarea prin cooperare şi în grupuri.

În *tabelul nr.4* se descrie pe larg clasificarea metodelor active de predare-învăţare a limbii engleze în liceu.

Fiecare strategie didactică menţionată mai sus dispune de un potenţial propriu de impulsionare a activităţi elevilor în cadrul învăţării limbii engleze. Selectarea strategiilor didactice pentru contexte educaţionale concrete se bazează pe următoarele principii:

- adecvarea naturii şi funcţiilor obiectivelor curriculare;
- adecvarea naturii activităţi de vorbire;
- adecvarea naturii şi funcţiilor conţinutului disciplinei respective;
- corespunderea formelor organizaţionale de învăţare;
- corespunderea etapelor de realizare a activităţi de învăţare. (Descrierea detaliată este prezentată în *subcapitolul 1.4* .).

Realizarea primului principiu – adecvarea naturii şi funcţiilor obiectivelor curriculare – necesită descrierea acestora în plan conceptual. Currciculum-ul la limbă engleză pentru clasele liceale include două tipuri de obiective: generale şi de referinţă. Conceptul axării instruirii pe obiective presupune formarea la elevi a cunoştinţelor (*a şti*), a capacităţilor/competenţelor (*a şti să faci*), atitudinilor (*a şti să fii*). Cu alte cuvinte, „obiectivele predării-învăţării limbii engleze reprezintă finalităţile microstructurale (lingvistice, comunicative ...) care asigură orientarea activităţi didactice spre nivelul procesului de învăţământ". Stabilirea dependenţei selectării strategiilor didactice interactive de tipologia obiectivelor poate fi realizată în baza taxonomiei obiectivelor şi sistemului de obiective din curriculum-ul la limba engleză. În acest scop vom aplica taxonomia prelucrată de Vl.Guţu, care include trei categorii de obiective:

- cunoaşterea;
- aplicarea;
- integrarea.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

La prima categorie se referă obiectivele ce necesită de la elevi operaţii mnemonice, conţinutul cărora prevede reproducerea unor informaţii separate, a textelor, poeziilor etc. În cadrul studierii limbilor străine acest tip de obiective orientează procesul de instruire spre formarea cunoştinţelor lingvistice în plan funcţional.

Categoria a doua de obiective – aplicarea – convenţional se poate structura în două subcategorii: obiective cognitive şi obiective de comunicare. În prima subcategorie sunt incluse obiectivele ce solicită operaţii de gândire, care contribuie la formarea competenţelor cognitive: analiza, sinteza, compararea, generalizarea, deducerea etc. [110].

A doua subcategorie cuprinde obiectivele care contribuie la formarea competenţelor comunicative: audiţia, vorbirea, scrierea şi citirea.

Trebuie menţionat faptul că ambele categorii reprezintă un fenomen unitar, deoarece „prin limbă se formează şi se formulează gândul" [155].

Categoria a treia integrează obiectivele de formare a competenţelor creative, sociale şi comportamentale. Ca urmare, în taxonomia obiectivelor prezentate predomină posibilităţile de stabilire a strategiilor didactice de predare/învăţare a limbii engleze: selectarea strategiilor didactice şi a metodelor active se poate realiza în baza următoarelor criterii, care se deduc din principiile expuse mai sus şi din esenţa şi tipologia obiectivelor curriculare:

- corespunderea strategiilor didactice categoriei şi tipologiei obiectivelor curriculare generale şi de referinţă;
- corespunderea strategiilor didactice naturii conţinutului lingvistic sau tematic/sociolingvistic.

În continuare este necesar de explicat mecanismul metodologic de aplicare a criteriilor stabilite.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Tabelu

Clasificarea metodelor active în cadrul strategiilor de predare/învăţare a limbii engleze

Denumirea metodei	Acţiuni de activitate	Conţinutul lingvistic şi/sau tematic	Particularităţ
Strategii didactice care au la bază metode cu acţ iuni comunicative dominante			
1. Expunerea	Povestirea unui text, a unor situaţi din viaţă, explicaţa inductivă sau deductivă, descrierea proceselor, fenomenelor, faptelor	Asimilarea conţinuturilor, stabilirea legislaţilor, formarea cunoştinţelor şi a competenţelor comunicative	Se bazează pe gândirea deductivă
2. Convorbirea euristică	Dialogul, răspunsul la întrebările euristice, înaintarea întrebărilor, discuţe	Situaţi comunicative, situaţi problematizate, activizarea gândirii şi capacităţilor comunicative	Adaptarea la acţiunile care s modifică în funcţe de rezultatele obţnute
3. Lucrul cu manualul	Dialogul condus de profesor în scopul evidenţierii ideilor de bază ale unui text, exersarea	Textul tematic, materialul lingvistic, realizarea sarcinilor didactice	Formează capacităţile de citi înţelegere şi exprimare spon
4. Discuţa-dezbaterea	Schimb reciproc de opinii, dialogul , demonstrarea	Textul tematic, situaţi comunicative, rezolvarea situaţilor de problemă	Formează capacitatea de a dialoga, de a argumenta
5. Problematizarea	Rezolvarea situaţilor-problemă, descoperirea de noi idei, înaintarea întrebărilor problematizate	Textul tematic, situaţi problematizate-comunicative, materialul lingvistic	Are un potenţal motivaţona înalt, formează competenţe comunicative
6. Brainstorming-ul	Discuţe, dezbatere, înaintarea ideilor noi, aprecierea ideilor noi	Se aplică în cadrul lecţilor de totalizare, conferinţelor, seminarelor, trainingurilor	Stimulează creativitatea, deblochează mecanismul capacităţi creative
Strategii didactice interactive care au la bază metodele cu acţiuni investigaţionale dominante, alături de cele comunicative			
1. Observarea	Observarea directă, observarea spontană, observarea dirijată	Textul tematic, materialul lingvistic, situaţi problematizate, elaborarea de proiecte, referate	Formează capacităţile de identificare, aplicare şi interpretare a datelor, situaţ
2. Demonstrarea	Demonstrarea intuitivă, demonstrarea grafică, demonstrarea conform analogiei, analiza, sinteza, generalizarea, abstractizarea etc.	Materialul lingvistic, situaţa problematizantă, elaborarea şi prezentarea de proiecte	Dezvoltă gândirea critică, logică, competenţe comunicative
3. Modelarea	Proiectarea situaţilor comunicative, modelarea dialogului, monologului,	Dialogul, monologul, aplicarea simbolurilor	Formează capacităţ de a dialoga, de a construi model

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Denumirea metodei	Acţiuni de activitate	Conţinutul lingvistic şi/sau tematic	Particularităţi
	aplicarea modelelor, nodelarea comportamentului verbal		comportament comunicativ
4. Studiul de caz	Analiza şi dezbaterea unei situaţii comunicativ-problematizate, luarea de decizii eficiente.	Situaţi comunicative reale, sarcini didactice	Dezvoltă capacităţile intelectuale şi comunicative
5. Învăţarea prin descoperire	Activitatea individuală, descoperire în baza principiului „încercări şi erori”, descoperirea inductivă, descoperirea deductivă, descoperirea analogică	Materialul lingvistic	Studierea gramaticii în plan funcţional
6. Proiectul	Alcătuirea de povestiri, nuvele, piese de teatru etc., negocierea proiectului, prezentarea şi evaluarea proiectului.	Tactica de comunicare	Formează competenţe de comunicare în scris şi oral
Strategii didactice interactive care au la bază metode cu acţiuni practice, operaţionale			
1. Exerciţiul	Reproductiv (după model), productiv (producerea mesajului), creativ (compunerea textelor, poeziilor, eseurilor).	Sarcini didactice, situaţi de vorbire	Formarea de capacităţi comunicative
2. Algoritmizarea	Algoritmul analizei unui text, algoritmul realizării unor tipuri de dialoguri, algoritmul rezolvării situaţiei de problemă	Analiza textului, reguli gramaticale, rezolvarea situaţiilor de problemă	Formarea acţiunilor automatizate în cadrul comunicării
3. Lectura individuală	Elaborarea de rezumate, conspecte, fişe de lectură, referate, recenzii	Texte literare, texte cotidiene	Formarea capacităţilor de activitate intelectuală individuală
4. Jocul didactic/de rol	Jocuri literare, jocuri lingvistice, jocuri comunicative, jocuri creative	Tematica de vorbire, materialul lingvistic, situaţi comunicative	Formarea competenţelor comunicative şi lingvistice
5. Învăţarea prin cooperare	Dialog, polilog, discuţia, rezolvarea situaţilor-problemă	Texte, situaţi de comunicare, sarcini didactice	Formarea de competenţe comunicative

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Se ştie că fiecare categorie de obiective presupune un tip sau altul de activitate a elevului. Astfel, prin compararea caracterului acţiunii elevului cu caracterul acţiunii prevăzute de anumite metode se poate de stabilit strategia didactică posibilă. De exemplu, obiectivul general „identificarea noţiunilor lingvistice" se referă la prima categorie şi presupune acţiunea elevului de a reproduce definiţii, de a caracteriza un fenomen lingvistic sau altul. Prin această comparare se poate stabili că acestui tip de obiective îi corespund strategiile didactice reproductive incluzând metodele: lucrul cu manualul, convorbirea, expunerea etc.

În cercetarea dată se pune accentul pe formarea competenţelor comunicative, de aceea este necesar a explica mai detaliat corelaţia dintre obiectivele de formare a competenţelor de audiţie şi vorbire (sub formă de dialog şi monolog).

Obiectivele	**Activitatea elevului**	**Strategia didactică**
Receptarea mesajului oral (audi erea)		
1. Să discearnă informaţii-cheie şi detaliile specifice dintr-un mesaj audiat	Audierea unui dialog Luarea de notiţe Selectarea informaţiei-cheie Argumentarea Selectarea detaliilor specifice	Exerciţul Convorbirea euristică Brainstorming-ul
2. Să diferenţieze registrele mesajului oral	Identificarea registrului oficial sau neoficial la audierea diferitelor texte în raport cu diferite acte comunicative (salut, rămas bun, solicitare) Identificarea sensurilor emotive redate prin diferite modele de informaţie în raport cu diferitele acte de comunicare	Convorbirea Jocul pe roluri Demonstrarea Situaţia de caz
Exprimarea orală (vorbirea)		
1. Să exprime o opinie şi să o justifice	Selectează resurse informaţionale Stabileşte resurse lingvistice Trasează calea de a justifica opinia	Dezbatere a Activitatea în grup Discuţia euristică

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Obiectivele	Activitatea elevului	Strategia didactică
	Expune opinia şi justifică	
2. Să dezvolte un dialog	Face cunoştinţă cu subiectul dialogului Stabileşte resursele lingvistice Dialoghează cu partenerul	Modelarea unui dialog Activitatea în perechi
3. Să relateze conţinuturi sub formă de monolog	Citirea sau audiţia unei povestiri Răspunsul la întrebări Elaborarea planului Povestirea Continuarea unei povestiri	Exerciţul Analiza Convorbirea euristică Studiul de caz
Receptarea mesajului scris (citirea)		
1. Să citească expresiv un dialog şi să-l transforme în vorbire indirectă liberă	Citirea textului Identificarea particularităţilor vorbirii directe Transformarea dialogului în vorbire directă	Exerciţul Modelarea Simularea
Exprimarea în scris		
1. Să redacteze enunţuri funcţionale simple	Alcătuirea unui alineat Construirea unui alineat Elaborarea unui text	Exerciţul Modelarea

În contextul reperelor teoretice şi al exemplelor expuse se poate structura o schemă generalizatoare de selectare a strategiilor didactice active de predare-învăţare a limbii engleze în liceu. Schema dată concretizează modelul de selectare a metodelor active elaborat în cadrul cercetării. Trebuie menţionat faptul că modelul propus este orientativ, deoarece în cadrul desfăşurării procesului de instruire metoda dominantă (strategia didactică) în funcţie de rezultatul învăţării poate să capete funcţia de metodă sau de procedeu adiacente şi invers. De aceea este foarte important de prevăzut posibilele îmbinări între strategia didactică (metoda dominantă) şi metodele din categoria dată sau din alte categorii. Acest fenomen va fi prezentat în proiecte didactice realizate în cadrul experimentului pedagogic.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

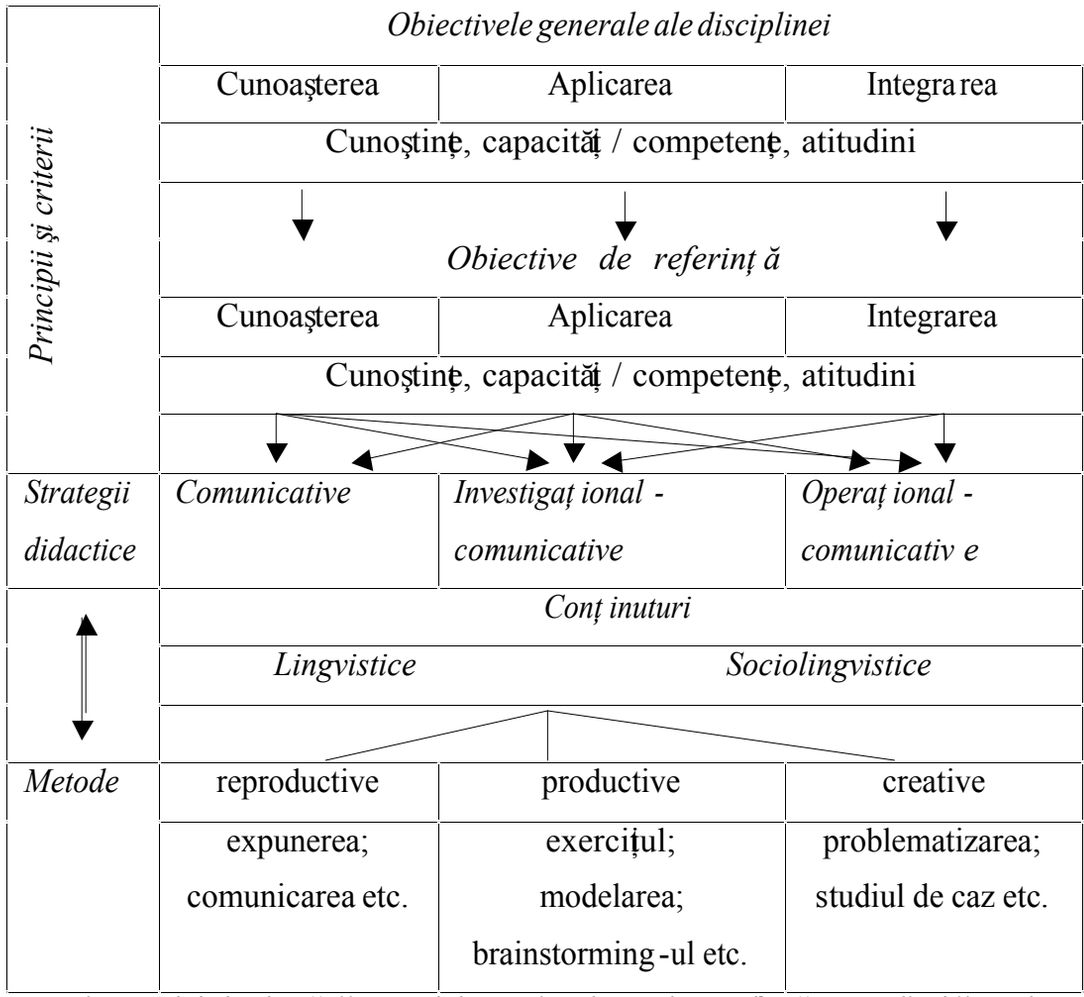


Figura 1. ***Modelul selectării metodelor active de predare /învăţare a limbii engleze***

În scopul argumentării conexiunii dintre strategiile didactice şi tipologia activităţi de vorbire este necesar a descrie fenomenul de vorbire, care se structurează în: audiere, vorbire, citire şi scriere.

1. *Audierea* – înţelegerea mesajului receptat. Audierea este o activitate de gândire mnemonică perceptivă. Perceptivă - deoarece în cadrul audiţiei se realizează recepţia, percepţia; de gândire – fiindcă realizarea audiţiei este legată de operaţi de gândire: analiza, sinteza, inducţia, deducţia, compararea etc.; mnemonică – pentru că în cadrul audiţiei se realizează identificarea, păstrarea în memorie, asimilarea informaţiei.

Audiţia constituie baza comunicării. Formarea competenţelor de vorbire orală începe cu formarea competenţelor de audiţie. Vorbirea şi audiţia sunt două părţi interconexe ale vorbirii orale.

Înţelegerea se formează în procesul vorbirii, vorbirea - în procesul înţelegerii. Audierea este şi scopul, şi mijlocul de studiere a limbii engleze.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

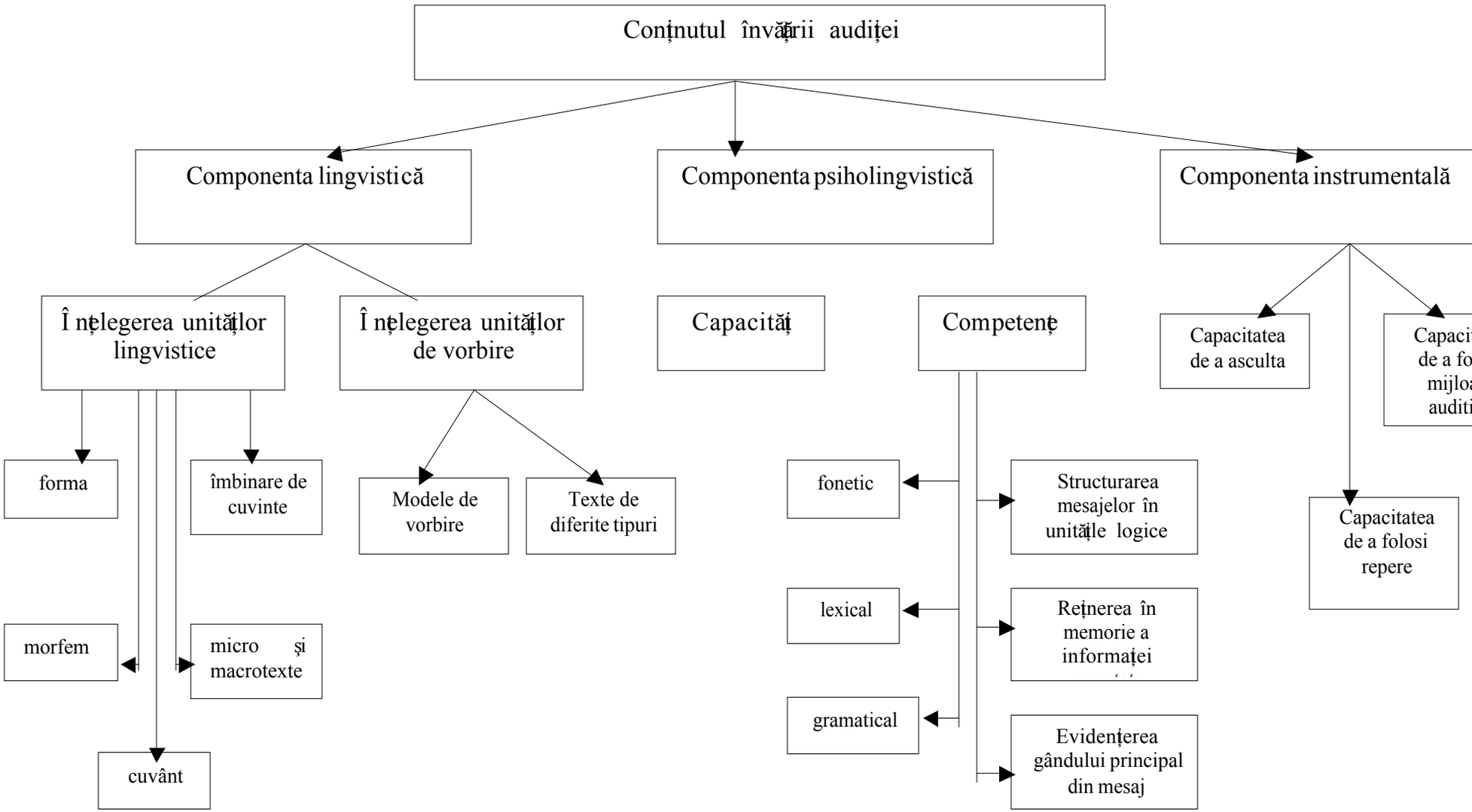


Figura 2. Conținutul învățării audierii

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Conținutul audierii este constituit din trei componente: lingvistic, psiholingvistic, instrumental (vezi *figura nr.2*) şi presupune mai multe acțiuni ale elevilor: perceptive, cognitive şi mnemonice. Stabilirea strategiilor didactice de formare a competențelor auditive se realizează prin compararea acestor tipuri de acțiuni cu acțiunile adecvate, caracteristice metodelor de instruire. Corelația acțiunilor elevilor în cadrul audierii cu metodele de formare a acestei competențe poate fi prezentată astfel:

Tabelul 5

Tipul acțiunii	**Categoria strategiilor didactice**
1. Acțiuni perceptive	Exercițul
2. Acțiuni cognitive	Analiza Clasificarea Generalizarea Convorbirea etc.
3. Acțiuni mnemonice	Exercițul Expunerea Povestirea

2. *Citirea* – receptarea mesajului scris. Citirea se referă la tipurile respective de activitate verbală.

Î n cadrul citirii se evidențiază două planuri: de conținut (despre ce este textul citit) şi de proces (cum de citit şi de sonorizat textul). Î n plan conținutal înțelegerea va prezenta rezultatul activității. Î n plan procesual rezultatul va fi prezentat de calitatea citirii. Î n structura actului de citire se evidențiază: motivul, scopul, condițiile şi finalitățile. Motivul este reprezentat de actul de comunicare; scopul – de necesitatea stabilirii informației, condițiile – de asimilarea sistemului grafic al limbii studiate şi de procedeul de selectare a informației; finalitatea – de înțelegerea informației şi a textului în genere.

Conținutul învățării citirii include trei componente, reprezentate schematic (vezi *fig.3*).

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

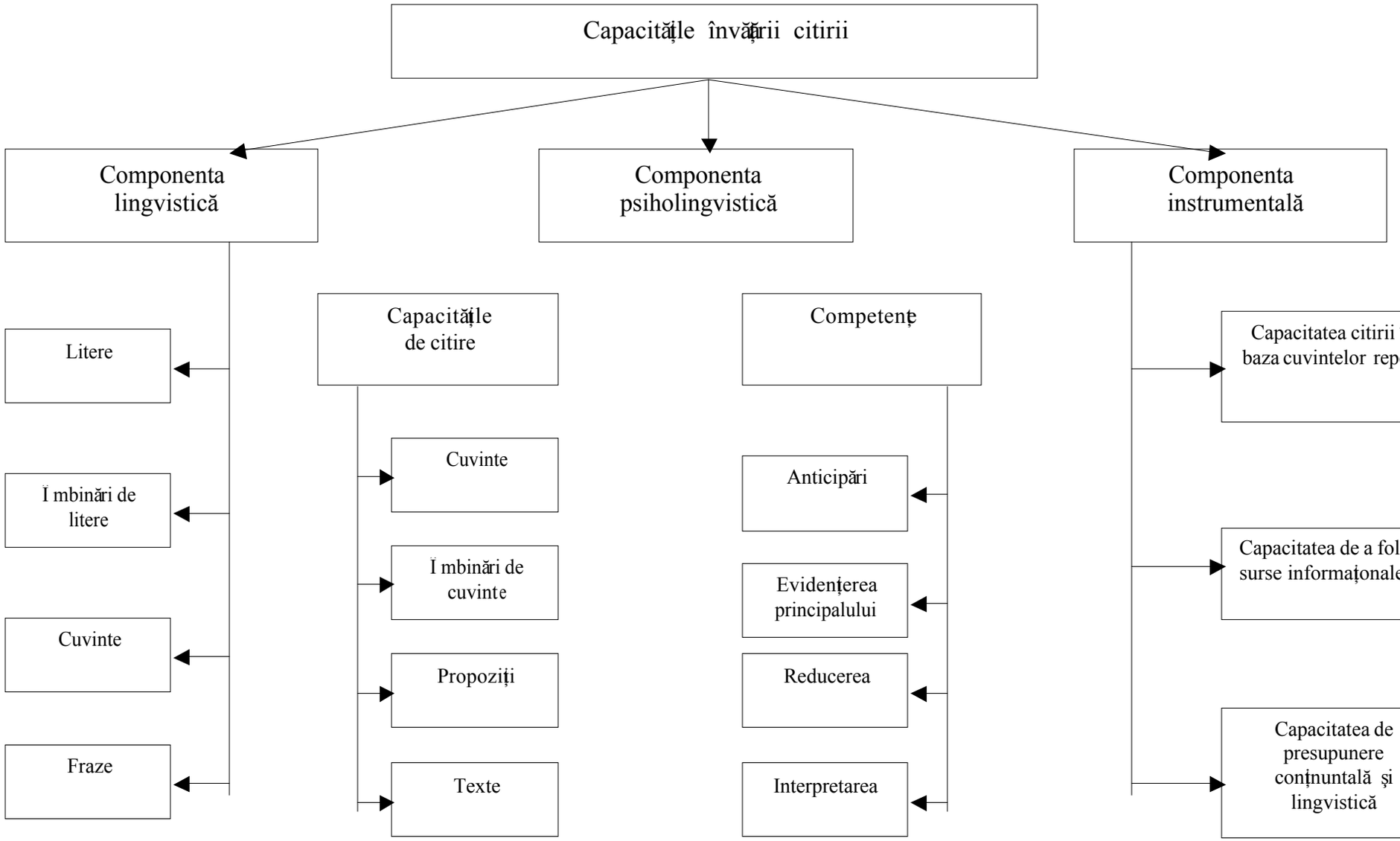


Figura 3. Capacităţile învăţării citirii

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Ca în cazul audiţiei strategiile didactice se stabilesc prin compararea acţiunilor elevilor în cadrul activităţi de citire cu acţiunile metodelor respective. Vezi prezentarea tabelară.

Tabelul 6

Componenta acţiunii	**Categoria strategiilor didactice**
1. Plan conţinutal	Povestirea Analiza Convorbirea Modelarea Segmentarea etc.
2. Plan procesual	Exerciţul Diagonală Pătratul negru

3. *Vorbirea* – exprimarea orală (expresivă). Obiectul vorbirii constituie gândirea ca reflecţie în conştiinţa omului a relaţilor şi atitudinilor lumii înconjurătoare. Cu alte cuvinte, activitatea de vorbire include exprimarea gândirii. B.V.Beleaev afirmă că „cunoaşterea limbii străine înseamnă a stăpâni alte mijloace şi modalităţi de exprimare a gândirii" Baranov [141, p.130]. Sub aspect structural vorbirea integrează următoarele componente: motivaţională, analitico-sintetică, acţională. Vorbirea apare din necesitatea unei persoane de a se adresa alteia. În cadrul studierii limbii engleze apare necesitatea de a exprima gândirea într-o altă limbă. Componenta analitico-sintetică presupune „realizarea intenţiei de comunicare în procesul formării şi formulării gândirii prin intermediul limbii" [149, p.131]. În procesul vorbirii în limba engleză elevul trebuie să selecteze din memorie cuvinte (analiza) şi să le încadreze într-o unitate verbală (sinteza) în scopul realizării intenţiei comunicative.

Componenta a treia – acţională – presupune formarea externă a mesajului. Vorbirea corelează cu audierea, citirea şi scrierea, cunoscând două forme de realizare: vorbirea monologată şi vorbirea dialogată. Conţinutul vorbirii, la rândul său, de asemenea include trei componente: lingvistică, psiholingvistică şi instrumentală.

Componenta lingvistică cuprinde materialul lingvistic şi tematic, situaţi comunicative, care constituie baza formării competenţelor de vorbire.

Componenta psiholingvistică include capacităţile şi competenţele vorbirii expresive, care cuprinde următoarele operaţi: reproducerea, transformarea, extinderea şi combinarea mijloacelor lingvistice şi de vorbire în cadrul actului de comunicare. Componenta a treia presupune asimilarea

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

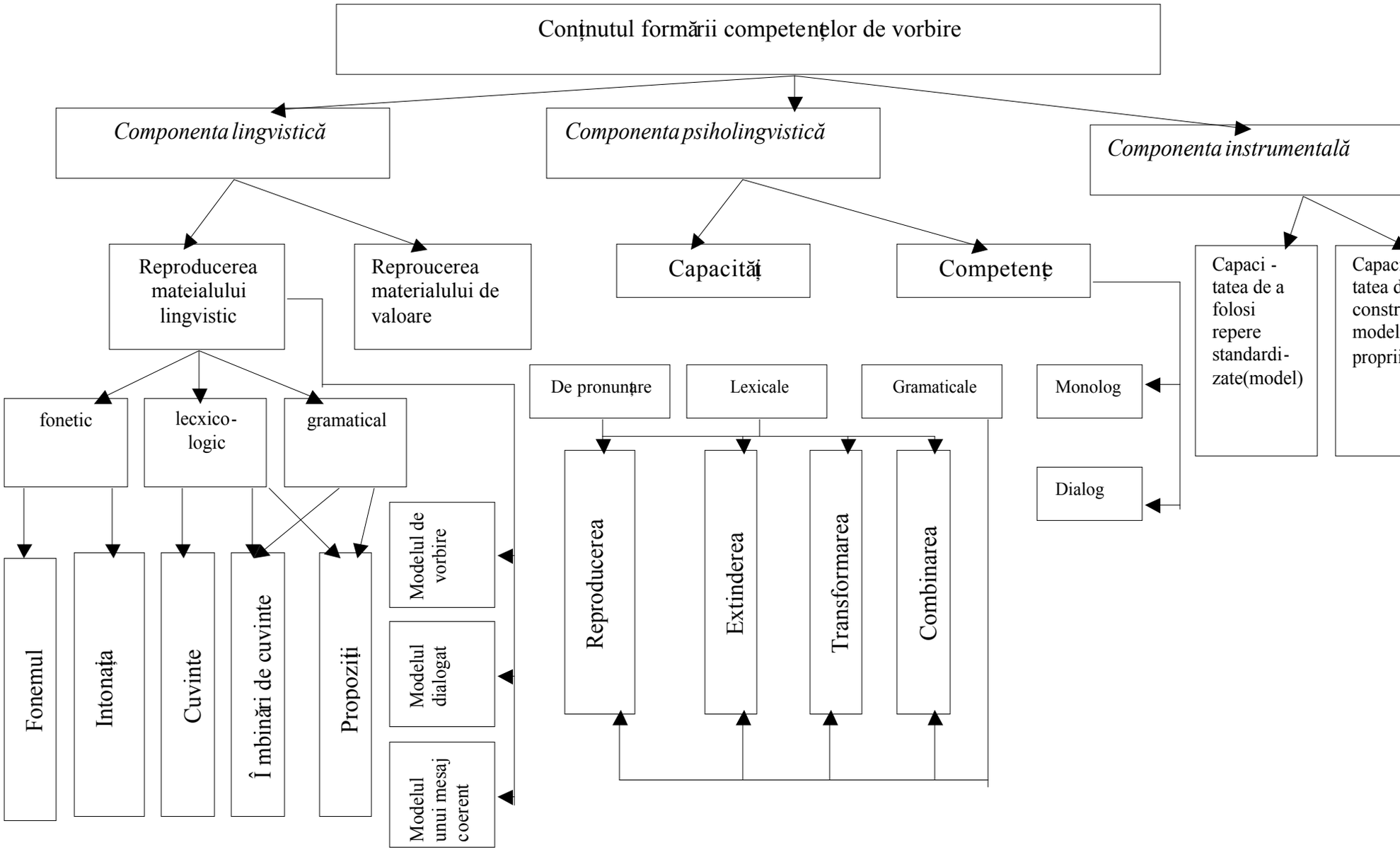


Figura 4. Conținutul formării competențelor de vorbire

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

de către elevi a procedeelor de învăţare a vorbirii în limba engleză. Conţinutul formării competenţelor de vorbire se poate reprezenta în mod schematic (vezi *fig.4*).

Tehnologia formării competenţelor de vorbire integrează metode şi procedee generate de fenomenul de vorbire: structura şi conţinutul acestui proces. Ca rezultat al actului deductiv prezentăm în tabelul următor strategiile didactice de selectare şi de formare a competenţelor de vorbire în formele monologată şi dialogată.

Tabelul 7

Tipul acţiunilor	**Categoria metodelor de bază**
1) Repoducerea - extinderea - transformarea - combinarea	Exerciţul lingvistic şi de vorbire Exerciţul – training Exerciţul creativ etc.
2) Construirea monologului	Exerciţul Modelarea Problematizarea
3) Construirea dialogului	Jocul de rol Povestirea Expunerea etc.

4. *Scrierea* – exprimarea în scris. Scrierea se caracterizează ca şi vorbirea prin structura tridimensională: motivaţională, analitico-sintetică şi acţională. Scrierea corelează cu citirea. Conţinutul învăţării scrierii include componentele: de conţinut, psiholigvistică şi instrumentală. (vezi *figura 5*)

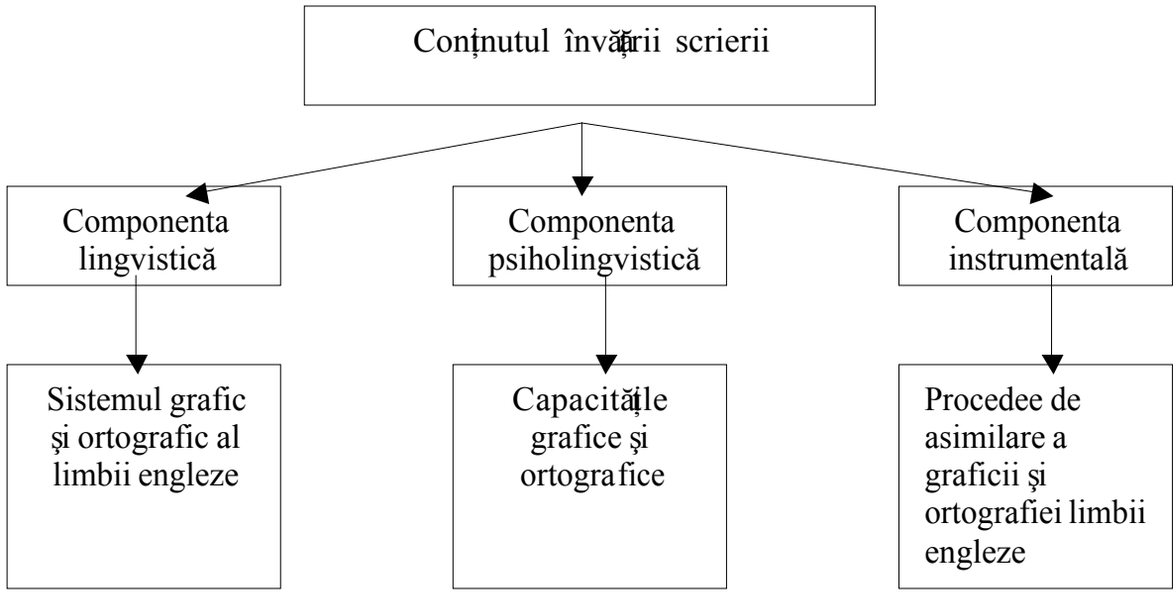

Conţinutul învăţării scrierii
Componenta lingvistică
Componenta psiholingvistică
Componenta instrumentală
Sistemul grafic şi ortografic al limbii engleze
Capacităţile grafice şi ortografice
Procedee de asimilare a graficii şi ortografiei limbii engleze

Figura 5. Conţinutul învăţării scrierii

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Formarea capacităţilor de exprimare în serie se realizează prin intermediul metodelor specifice şi mai puţin variate. Noi căi generează următoarele strategii didactice de învăţare a scrierii în limba engleză (vezi *tabelul 8*).

Tabelul 8

Tipul acţiunii	**Categoria metodelor de bază**
Capacităţi grafice	Exerciţul
Capacităţi ortografice	Modelarea
Capacităţi sintactice	Analiza

Principiul adecvării conţinutului categoriilor respective de strategii didactice a fost argumentat în cadrul descrierii conexiunii dintre fenomenul de vorbire şi metodele de bază. De formele organizaţionale de învăţare este legat şi ultimul criteriu, care determină alegerea strategiilor didactice active.

Lecţia în liceu reprezintă o formă de bază în organizarea activităţi didactice. În literatura de specialitate se disting mai multe tipuri şi variante de lecţii: de comunicare, de formare a capacităţilor, de recapitulare şi sistematizare, de evaluare. În conformitate cu funcţiile acestor tipuri de lecţii pot fi selectate şi strategiile didactice adecvate (vezi *tabelul 9*).

Tabelul 9

Tipul lecţiei	**Categoria metodelor de bază**
1. Lecţia de comunicare	Expunere Convorbire Prelegere Lucrul cu manualul Studiul de caz Problematizare Brainstorming-ul Exerciţul etc.
2. Lecţia de formare a capacităţilor	Exerciţul Training-ul Simularea Dramatizarea Dezbaterea Demonstrarea Algoritmizarea

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Tipul lecţiei	Categoria metodelor de bază
	Activitatea în grupuri mici Jocul didactic
3. Lecţia de recapitulare şi sistematizare	Exerciţul Demonstrarea Proiectul Problematizarea Modelarea
4. Lecţia de evaluare	Proiectul Testul Exerciţul Problematizarea Modelarea etc.

Î n concluzie, trebuie de remarcat că selectarea sau proiectarea strategiilor didactice nu poate fi efectuată doar în baza unui criteriu. Î n acelaşi timp, criteriul adecvării elementelor trebuie privit ca unul dominant în procesul selectării strategiilor didactice active de predare-învăţare a limbii engleze în liceu.

3.4. Proiectarea strategiilor didactice interactive de pred are /învăţ are a limbii engleze din perspectiva curriculară

Strategia didactică, definită ca un sistem, este determinată de tipologia obiectivelor curriculare, conţinutul definiţiei şi esenţa activităţi verbale.

Î n acest context strategia didactică preia, de regulă, funcţia metodei de bază (sau a metodei dominante). De exemplu, o situaţie problematizat-comunicativă solicită strategia didactică comunicativ-problematizată. Activitatea de prospectare problematizată, necesară acestui tip de strategie, localizează în jurul metodei de bază un ansamblu de metode/procedee adiacente: convorbirea euristică, brainstorming-ul, exerciţul etc.

Stabilirea unei taxonomii a strategiilor didactice active (pe larg descrise în *subcapitolul 3.3* .) evidenţiază următoarele trei orientări pedagogice, numite active, care acoperă relativ ansamblul de caracteristici ale conceptului privind strategiile didactice interactive:

1. Strategiile didactice active, care au la bază metode cu acţiuni comunicative dominante.

2. Strategii didactice active, la baza cărora se află metode cu acţiuni comunicativ-investigaţionale dominante.

3.Strategii didactice interactive care au la bază metode cu acţiuni comunicativ-operaţionale.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

În cadrul primei categorii am selectat următoarele metode de bază:

Drama tizarea este definită ca o activitate de interpretare a unui text problematizat inteligibil şi inteligent, a gândurilor, sentimentelor şi acţiunilor unui personaj, utilizând mijloace adecvate atât lingvistice, cât şi extralingvistice: vocea, corpul, spaţiul ş.a. Această tehnică permite subiectului a se elibera de necesitatea construirii frazelor şi de a trece la practicarea activităţilor de vorbire (lingvistică şi extralingvistică).

Propunem următoarele tipuri de dramatizare în contextul problematizării: a) dramatizarea fidelă (interpretarea fidelă, repetitivă a textului-model problematizat); b) dramatizarea transpusă (interpretarea textului problematizat adaptată la situaţii noi de comunicare); c) dramatizarea improvizată (interpretarea modificată a textului problematizat).

În cadrul *dramatizării fidele* vom avea un text-model sub formă de dialog problematizat, care serveşte ca distincţie netă între dramatizare şi simulare, dar şi drept stimul al activităţii de interpretare. Conform principiului autenticităţii şi al caracteristicilor abordărilor comunicative – libertate şi calitate –, subiecţii îşi proiectează o anumită autonomie expresivă şi creativă, în activitatea de recitare, şi interpretarea fidelă a textului, în acest sens putem vorbi de funcţia implicită a dramatizării problematizate, deşi slab pronunţată şi limitată la nivelul extralingvistic. Deoarece subiectul textului/dialogului, intenţiile de comunicare, forma de organizare a acestuia sunt prezentate de către autor, fără implicarea subiectului care învaţă, dramatizarea unui text-model nu este încă o comunicare, cu adevărat autentică. Este vorba, mai degrabă, de o pseudocomunicare, de o comunicare prin aparenţă [137, p.29] şi de o constrângere relativă. Totodată, acastă tehnică implică puternic subiectul într-o activitate de vorbire datorită plăcerii de a interpreta roluri adevărate şi reale.

În cadrul *dramatizării transpuse* are loc o îndepărtare de textul iniţial, ce apropie această activitate de jocul pe roluri (se încalcă frontiera dintre înscenare şi simulare). Elementele de improvizare şi de libertate, proprii acestei tehnici, solicită o implicare ascendentă a subiecţilor. Întâmplările unui personaj pot fi atribuite altcuiva, ajungându-se la o interpretare adaptată la noi situaţii problematizate de vorbire. Vom considera drept înscenare transpusă şi interpretarea pe roluri a unui text narativ dialogat (ce nu conţine dialogul ca formă de descriere a comunicării, dar ce are sarcina-problemă de a fi pus pe roluri) şi care, pe lângă tendinţa de reconstruire fidelă a elementelor dramatice, va include şi improvizarea.

Dramatizarea improvizată prevede o modificare substanţială a textului de bază sau elaborarea unui text neterminat (fie că este vorba de începutul, încheierea sau continuarea unei istorii întrerupte). În cadrul dramatizării improvizate intenţia de comunicare reală este mult mai pronunţată, deşi contextul şi situaţia de comunicare sunt gândite şi prezentate de profesor sau de

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

autorul manualului. Propunerea unor obiective lingvistice şi pedagogice concrete, implicând personalitatea subiecţilor, conferă activităţi comunicativ-problematizare un grad sporit de autenticitate.

Pornind de la specificul tehnicilor de simulare dramatizată, se impun unele cerinţe faţă de selectarea textelor. Astfel, sunt necesare texte:

- autentice care să conţină un caracter narativ şi descriptiv, uşor de aplicat şi pus pe roluri;
- care să creeze o motivaţie reală a subiecţilor;
- facile, care să solicite elemente ale competenţei comunicative achizionate anterior;
- includente, care să implice, în mod natural, o doză mare de repetări, în scopul automatizării formulelor lingvistice.

Activitatea de ***simulare*** problematizată este o reproducere fictivă de schimburi, replici interpersonale, organizate în jurul unei situaţi-problemă: în cazul în care trebuie de rezolvat o problemă, de luat o decizie, de discutat un proiect, de aplanat un conflict ş.a.

Trebuie doar de sugerat situaţi de utilizare a limbii, care să fie cât mai apropiate unor situaţi comunicative reale, recurgând la exerciţi de simulare, care, după M.Brâiescu, au patru etape distincte:

- *crearea situaţiei* cu ajutorul unui material simplu (desen, obiect, fotografie);
- *înţelegerea situaţiei* – realizată prin întrebări simple, adresate cu scopul de a se asigura că liceenii au înţeles situaţa;
- *introducerea construcţiei-cheie*;
- *fixarea unei noi construcţii prin dramatizare* (jocurile de rol).

Simularea este o reprezentare a realităţi. Schematizată şi, de multe ori, simplificată, dar operatorie şi realistă, simularea pedagogică are drept scop a permite o acţune – o acţune simulată – o experimentare reală.

În funcţe de criteriul imprevizibil, deosebim:

a) *Simularea constrânsă* sau *închisă*. În cadrul acestei activităţ totul este previzibil. Este posibil de descris atât intenţiile comunicative ale interlocutorilor, actele de vorbire, cât şi informaţile lingvistice corespunzătoare. Acestea din urmă au consecinţe pedagogice imediate: dacă e posibil de programat mijloace lingvistice, suntem în măsura să urmărim un progres în predare. Dispunem, în acest caz, de o tehnică de învăţare/achiziţonare lingvistică. De exemplu, în situaţile de prezentare, de învăţare, de salutare sau în relaţile comerciale ş.a. noi ne comportăm aproape întotdeauna în acelaşi mod: când ne apropiem de ghişeul de informaţi, se spun întotdeauna aceleaşi

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

lucruri. Pornind de la acestea, este posibil de descris un model, o matrice, care să permită elevului a simula realitatea. Modelele respective se bazează pe situaţii programate în întregime, deci relativ constrânse.

b) Simularea liberă şi deschisă a situaţiilor de comunicare imprevizibile. Este imposibil a propune un singur model şi a descrie totalitatea secvenţelor în termeni de acte de vorbire, din cauza unui dezechilibru imprevizibil ce poate servi în situaţi stereotipe sau a unei disfuncţi care împiedică prezicerea celor ce vor urma. De exemplu, la ghişeul de îmbarcare poate surveni o problemă neprevăzută: eroare în data stabilită, supraîncărcarea valizelor, apariţia unei persoane cu un animal ş.a.

Aceste întreruperi şi disfuncţi în echilibrul stabilit sunt foarte importante în situaţile de comunicare şi ne permit a trece de la modelele descrise în totalitate – fixe, forţate şi impuse – la modele libere şi deschise care antrenează personalitatea celui care învaţă. În acest caz nu se poate programa, în totalitate, materialul lingvistic şi deci această tehnică nu este compatibilă cu un progres în predare şi poate fi utilizată ca tehnică de predare/achiziţionare, mai degrabă, ca tehnică de antrenare, explorare şi valorificare, de asemenea şi ca tehnică de evaluare a competenţei de comunicare. Într-adevăr, tehnica de simulare deschisă prezintă un bun mijloc de verificare, pe etape sau piloni, a capacităţi subiecţilor de a reutiliza achiziţiile anterioare în situaţi noi de vorbire, neprevăzute, în care memoria şi condiţionarea nu sunt eficiente.

Metoda asaltului de idei (brainstorming -ul). Iniţată de către Alex F.Osborn, această metodă este una dintre cele mai utile în practica pedagogică. Specificul metodei respective constă în faptul că disociază, în mod intenţionat, etapa de producere a ideilor (actul imaginaţiei) de etapa în care se apreciază/evaluează aceste idei (faza gândirii critice, obiective, raţionale), ceea ce stimulează gândirea divergentă şi creşterea producţiei de idei. Se porneşte de la premisa că producţia de idei, mai ales, noi, creatoare şi originale, poate fi inhibată de o serie de factori, cum sunt:

- **Factorii de educaţie**, liceenii fiind obişnuiţ mai mult să asculte, să recepţioneze, decât să participe activ şi creator.
- **Factorii psihoindividuali**, referitor la acele trăsături de personalitate nefavorabile creativităţi, cum ar fi atitudinile rigide, tendinţele de neparticipare şi de individualism, obişnuinţele, prejudecăţile, stereotipurile.
- **Factorii psihosociali**, precum conformismul social, stările afective blocate, ca frica de a nu fi radical în faţa grupului etc.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- **Factorii organizaţionali**, normele şi regulile de conduită în grup, specializarea prea accentuată şi îngustă etc.

Brainstorming-ul este o activitate în grup care implică 8-12 persoane, având ca obiectiv producerea de idei noi (nu decizii) prin participarea colectivă. În această accepţiune, asaltul de idei devine tehnică a discuţiei în grup, fiind un exerciţu de simulare şi cultivare a creativităţi de grup, de afirmare a opiniilor personale ale participanţilor şi constă în enunţarea spontană a cât mai multe idei de către participanţi la discuţie, care vor fi evaluate, apreciate şi ierarhizate mai târziu de către aceiaşi participanţi, eventual îmbogăţite de altele noi.

Asocierea liberă, independentă de constrângeri, dramatizarea rezultă dintr-o comunicare în grup, constituie avantajele utilizării acestei metode. Emiterea de idei în faţa mai multor persoane are avantajul că poate schimba punctul de vedere al altora, generând noi opinii. Pentru optima desfăşurare a activităţilor de brainstorming, trebuie respectate o serie de cerinţe:

- să se ofere o arie largă de libertate gândirii şi imaginaţiei, creând subiecţilor-participanţi exprimarea spontană şi deschisă a ideilor, în acest fel, centrarea pe cantitatea de idei şi soluţiile posibile, nu pe calitatea acestora şi, în acelaşi timp, pe eliberarea de influenţa factorilor de inhibiţie;
- ideile emise să fie receptate şi însemnate, ca atare, fără judecarea lor în momentul exprimării, nefiind admise observaţiile negative, contestaţile, ironizările, dubiile asupra variabilităţi ideilor;
- trebuie luate în considerare toate ideile fără aplicarea, în prima fază, a vreunui criteriu de selecţie a acestora;
- încurajarea permanentă a tuturor participanţilor de a construi idei noi în baza ideilor precedente, de a încerca asociaţi, combinaţi etc.

În pregătirea desfăşurării activităţilor de brainstorming, elevilor li se prezintă pe scurt normele de bază ale acestuia:

- evitarea oricărei critici sau evaluări, inclusiv propriile idei: Nu criticaţ ideile colegilor!
- orice idee este binevenită, potenţial productivă, chiar dacă pare fantezistă sau naivă: Daţ frâu liber imaginaţiei!
- Este de dorit să fie elaborate cât mai multe idei, cantitatea producând calitate: Elaboraţ un număr mai mare de idei!
- Se recomandă construirea de idei şi prin raportarea la ideile altora: Preluaţ ideile celorlalţ şi îmbunătăţiţ-le!

Metoda brainstorming-ului presupune parcurgerea unei faze pregătitoare, în care se stabileşte tema/problema ce va fi pusă în discuţie, aceasta fiind adusă la cunoştinţă membrilor

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

grupului de brainstorming, urmărindu-se să se obţină acordul şi să se stimuleze interesul membrilor pentru a participa la dezbateri. Este recomandabil, de asemenea, să se explice elevilor specificul metodei şi ce se urmăreşte prin aplicarea ei. Desfăşurarea propriu-zisă a unei activităţi de brainstorming cuprinde următoarele faze:

1. Discutarea unei probleme, profesorul evidenţiind elementele esenţiale.
2. Emiterea ideilor de către participanţi, fiecare participant comunicând ideile personale, care sunt scrise de conducătorul grupului pe o foaie sau sunt înregistrate cu reportofonul;
3. Inventarierea, clasificarea şi selecţia, după un anumit timp, a ideilor emise şi a soluţiilor propuse de membrii grupurilor, cu participarea tuturor membrilor (etapa evaluării amânate). În această etapă, elevilor li se cere să revină eventual cu sugestii şi idei noi.

Problematizarea . Referitor la această metodă în literatura de specialitate mult timp s-au dus dispute: „Învăţarea problematizată este principiu sau metodă ?" În viziunea didacticii moderne problematizarea reprezintă un principiu metodologic fundamental, cu rol foarte important în activităţile centrate pe elev, în cadrul procesului de predare-învăţare.

În cadrul învăţământului modern, cu accent deosebit pe latura formativă, temele/conţinuturile abordate cu caracter problematizat dezvoltă abilităţile intelectuale şi practice ale elevilor, stimulând şi încurajând munca în echipă, creativitatea, spiritul de investigaţie, cercetarea.

Profesorul poate „înscena" crearea de situaţi conflictuale între cunoştinţele elevilor şi noile cunoştinţe ce urmează a fi descoperite. Folosirea acestei metode, prin crearea de situaţi-problemă încurajează elevii la căutarea şi descoperirea de soluţi corespunzătoare. În asemenea situaţi activitatea desfăşurată de elev are drept scop înlăturarea zonei de nedumerire, incertitudine, uimire, curiozitate, conflict lăuntric şi descoperirea unor cunoştinţe sau procedee de acţiune.

Prin folosirea acestei metode accentul este centrat pe elev şi activităţile acestuia, care sub conducerea profesorului este solicitat continuu să rezolve situaţa-problemă prin găsirea de soluţi eficiente. Pe parcursul orelor, profesorul urmăreşte cum sunt aplicate cunoştinţele dobândite în noi situaţi.

Pentru rezolvarea situaţei-problemă, elevul parcurge următoarele etape fundamentale [93]:

- perceperea problemei;
- studierea şi înţelegerea problemei, restructurarea datelor, folosindu-se activitatea independentă a elevilor;
- căutarea soluţilor posibile;
- descoperirea unor adevăruri, corelaţi, reguli, legităţi;
- obţinerea rezultatului final;

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- validarea soluției.

În cadrul categoriei a doua am selectat următoarele metode de bază:

Studiul de caz este o modalitate de a analiza o situație specifică în vederea studierii sau rezolvării ei prin luarea unei decizii optime. Elevii se confruntă direct cu o situație specifică sau reprezentativă pentru un anume gen de fenomene, relații, situații etc.: această situație poate fi reală sau ipotetică, modelată sau stimulată, existentă sau posibilă. Este important ca situația aleasă pentru studii să condenseze esențialul şi să ofere o perspectivă mai largă asupra fenomenelor învățate.

De cele mai multe ori, cazul este o situație problematică sau decizională, care pune elevii în situația de a rezolva probleme, de a găsi soluții optime.

Studiul de caz poate servi la: sistematizarea şi consolidarea cunoştințelor; verificarea cunoştințelor, competențelor, abilităților; cultivarea unui mod de gândire specific unui domeniu de activitate; modelarea unor atitudini şi opinii; familiarizarea cu diferite strategii de abordare a faptelor şi transferarea lor în alte situații etc. Prin intermediul acestei metode, elevii învață să colecteze informațiile, să le valorifice, să adopte o decizie, să examineze critic diverse soluții alternative, să-şi dezvolte capacitatea de anticipare şi de a acționa rapid în situații excepționale, să-şi susțină şi să-şi argumenteze punctul de vedere.

Dezbaterea în jurul cazului şi a variantelor de soluționare intensifică relațiile intercolegiale, amplifică interacțiunea profesor – elev, elev – profesor – elev, elev – elev, cultivă responsabilitatea pentru cele afirmate şi susținute, determinând elevii să abordeze cu mai multă maturitate situațiile de viață reale.

Un alt avantaj al metodei studiului de caz este că îi apropie mai mult pe elevi de viața reală şi îi familiarizează cu aspecte specifice domeniului în care se pregătesc. Pentru a putea folosi această metodă, profesorul trebuie să-şi alcătuiască o „colecție" de cazuri, selectate în funcție de specificul disciplinei pe care o predă, experimentate de grupuri mici şi apoi integrate activități cu întregul grup. Pot fi „cazuri" unele incidente semnificative, care denotă o stare disfuncțională, o situație particulară, desfăşurată în timp, o persoană aflată în discuție, un moment problematic în viața profesională etc.

Situațiile selectate pentru a constitui „cazuri" nu sunt prezentate elevilor în forma „brută" în care se găsesc în realitate, ci sunt adaptate, modelate în funcție de scopul pe care şi-l propune profesorul, de specificul conținutului disciplinei de învățământ, de particularitățile de înțelegere şi prelucrare a datelor cazului de către elevi etc. Cazul astfel adaptat trebuie să corespundă unei serii de calități: să fie strict autentic, să fie o situație-problemă care solicită diagnostic şi/sau decizie, să fie o situație „totală", adică să conțină toate datele necesare. Prin „prelucrarea" didactică şi metodică a cazului, profesorul:

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- asigură cadrul teoretic, conceptual necesar analizei cazului;
- adaptează dificultatea cazului la nivelul de pregătire teoretică şi practică a grupei, la posibilităţile de eforturi fizic şi intelectual ale elevilor;
- aplică metoda studiului de caz astfel încât acesta să fie un veritabil demers euristic, care să incite elevii la căutare, la descoperire, la documentare şi studiere, la argumentare etc.

Învăţarea prin descoperire. În literatura de specialitate este recunoscută legătura dintre învăţarea prin descoperire şi învăţarea problematizată. Învăţarea prin descoperire este continuarea problematizării, finalizarea ei, abordarea euristică fiind foarte eficientă. Această metodă poate fi folosită cu mare succes, ţinând cont de caracterul experimental al ştiinţei şi implicit antrenând elevii într-o acţiune de investigare, de cercetare şi descoperire [84].

Pentru soluţionarea situaţiei-problemă în care sunt puşi elevii, trebuie să se recurgă la următoarele:

- realizarea de conexiuni între noţiuni;
- reactualizarea noţiunilor implicate în contextul situaţiei-problemă, a deprinderilor dobândite anterior;
- experimentarea practică (sau mintală);
- identificarea, interpretarea şi esenţializarea noţiunilor implicate;
- realizarea muncii în echipă;
- cooperare, creativitate, intuiţie, inspiraţie, imaginaţie etc.

Rolul profesorului este esenţial, el îndrumând şi orientând permanent cu ajutorul indicaţilor, sugestiilor procesul de descoperire realizat de elevi. În funcţie de specificul problemei abordate, de particularităţile clasei de elevi, învăţarea prin descoperire poate fi:

- descoperire inductivă;
- descoperire deductivă;
- descoperire prin analogie.

Etapele care se parcurg în cazul învăţării prin descoperire sunt următoarele [84]:

- confruntarea cu situaţia-problemă (etapă în care se realizează şi declanşarea dorinţei lor de căutare şi explorare);
- realizarea actului descoperirii, respectiv structurarea şi interpretarea datelor, exersarea operaţiilor gândirii şi evidenţierea noului;
- verbalizarea generalizărilor, respectiv formularea concluziilor şi generalizarea lor;

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- exersarea în ceea ce s-a descoperit, adică aplicarea rezultatului descoperirii în diferite contexte situaţionale.

Modelarea . În viziunea didacticii moderne, modelarea constituie o metodă eficientă în cadrul unui învăţământ formativ, o cale de familiarizare a elevilor cu cercetarea ştiinţifică. În ceea ce priveşte modelarea, în rândul specialiştilor se duce o discpută, unii o consideră învăţământ de sine stătător, iar alţii – că aparţine metodei demonstraţiei.

Modelarea presupune învăţarea cu ajutorul modelelor, care asigură cercetarea originalului prin analogie, în ceea ce priveşte forma, structura, funcţionarea în ansamblu sau a unor componente ale ansamblului. Întotdeauna modelele trebuie valorificate ca instrumente cu care trebuie să opereze efectiv, nu doar ca simple suporturi ilustrative.

Avantajele modelării constau în:

- înţelegerea şi asimilarea cunoştinţelor de către elevi;
- favorizarea cunoaşterii mai uşoare, mai substanţiale.

De cele mai multe ori elevii nu au întotdeauna posibilitate de a acţiona direct asupra obiectului, de aceea se recurge la folosirea modelelor.

Tabelul 10

Principalele tipuri de modele folosite în cadrul procesului instructiv-educativ

Tipul de model	Caracteristici	Exemplu
1. Modele similare (izomorfe, obiectuale)	Sunt realizate la o scară mai mică faţă de sistemul original, având o formă asemănătoare cu acesta	Modele structurale : mulajele Modele funcţionale: diferite scheme
2. Modele analogice	Este reprezentat simplificat, schematizat şi stilizat	Mulaje, planşe, desene, diapozitive
3. Modele ideale (teoretice, conceptuale, logice, abstracte)	Sunt evidenţiate modele esenţiale	Modele grafice, modelul de tip cibernetic
4. Modele lingvistice	Se evidenţiază foarte bine analogia, punând în evidenţă în termeni lingvistici legităţile, raporturile şi procesele specifice	Modele lingvistice şi verbale: tipuri de îmbinări de cuvinte

Este necesară realizarea unei succesiuni de treceri de la realul propriu-zis la minimalizarea modelului fizic, la modelul idealizat (într-o schemă grafică) şi apoi la modelul matematic (exprimat simbolic) ori la cel logic (redat în proporţii), ceea ce duce la plasarea acţiunii de pe planul faptelor

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

efective, materiale, pe planul gândirii şi imaginaţiei, treptat ajungându-se la dezvăluirea aspectelor şi relaţiilor esenţiale, la conceptualizare [92].

Algoritimizarea . În literatura de specialitate încă se mai pune şi problema statutului pedagogic al algoritmizării. Ţinând cont de clasificarea metodelor didactice a lui Ioan Cerghit, algoritmizarea a fost inclusă în grupa metodelor de raţionalizare a învăţării şi predării. Algoritmul, după numele matematicianului arab Al Horesmi de la începutul secolului al IX-lea, a fost la origine un procedeu de calcul folosit în matematică şi logică.

Algoritmul reprezintă o suită sau un şir finit (o serie) ori un sistem de operaţii structurate şi efectuate într-o anumită succesiune logică obligatorie, întotdeauna aceeaşi (invariabilă), utilizată pentru rezolvarea aceleiaşi clase de probleme şi care duce întotdeauna la acelaşi rezultat pentru toţi subiecţi angajaţi în rezolvarea aceluiaşi tip de probleme [92].

În literatura pedagogică, algoritimizarea este situată la polul opus învăţării de tip euristic. În algoritmizare elevul dobândeşte cunoştinţe prin simpla parcurgere a unei căi deja cunoscute, în demersul euristic învăţarea se realizează prin propriile căutări şi cercetări ale elevului [92].

Algoritmizarea poate fi prezentată în interiorul oricărei metode didactice: instruirea programată, instruirea şi autoinstruirea, asistate de calculator, experimentul, studiul de caz, exerciţul, demonstraţia etc.

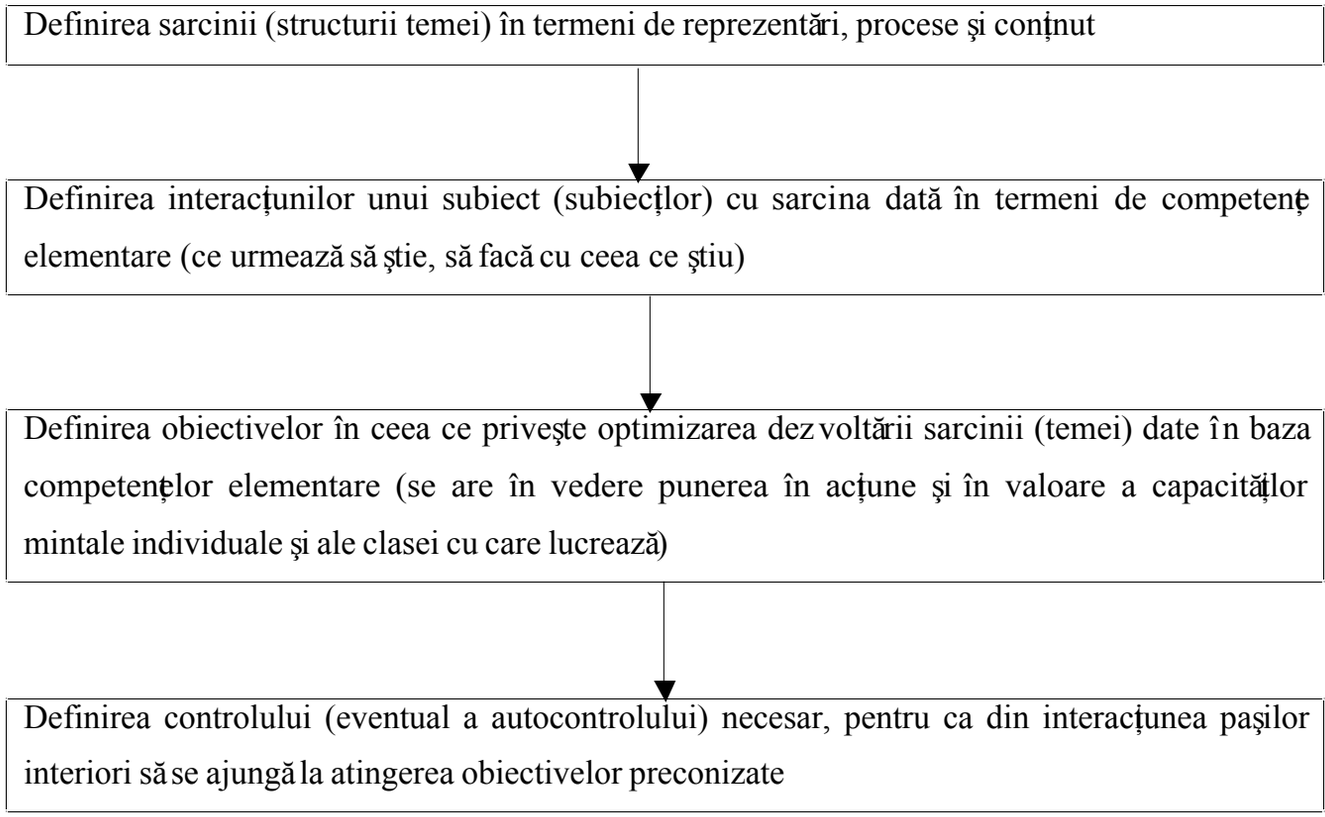
Se disting următoarele tipuri de algoritmi:

- de instruire sau didactici;
- de predare;
- de învăţare;
- pentru descoperirea obiectivelor (componentelor intermediare şi finale la care dorim să ajungă elevul);
- de conţinut;
- de rezolvare;
- motrici;
- pentru descrierea evaluării;
- pentru descrierea reglării prin feedback a proceselor de predare şi învăţare etc.

Algoritmii de instruire sau didactici (*teachng algorithms*) cuprind totalitatea operaţiilor şi regulilor ce stabilesc (determină şi controlează) întreaga desfăşurare a procesului de predare/învăţare sau care descriu comportamentele profesorului şi elevilor [92.]

Construcţia unui algoritm didactic se poate efectua conform schemei următoare:

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com


Definirea sarcinii (structurii temei) în termeni de reprezentări, procese şi conţinut
Definirea interacţiunilor unui subiect (subiecţilor) cu sarcina dată în termeni de competenţe elementare (ce urmează să ştie, să facă cu ceea ce ştiu)
Definirea obiectivelor în ceea ce priveşte optimizarea dezvoltării sarcinii (temei) date în baza competenţelor elementare (se are în vedere punerea în acţiune şi în valoare a capacităţilor mintale individuale şi ale clasei cu care lucrează)
Definirea controlului (eventual a autocontrolului) necesar, pentru ca din interacţiunea paşilor interiori să se ajungă la atingerea obiectivelor preconizate

Aplicarea algoritmilor în predare-învăţare permite înlesnirea asimilării noilor cunoştinţe, facilitând elevilor învăţarea prin descoperire a unor cunoştinţe noi, necunoscute din lumea înconjurătoare. Dobândirea unor abilităţi intelectuale şi practice cu ajutorul acestei metode are o importanţă deosebită. Se foloseşte cu succes la întocmirea unor schiţe de lecţii sau a unor fişe, realizate de elevi, în urma consultării bibliografiei.

Algoritmizarea [92]:

- favorizează transferul de cunoştinţe în diferite situaţii de instruire;
- contribuie la formarea unei gândiri sistematice, convergente şi creative;
- pune uneori elevii în situaţia de a alege soluţii optime pentru rezolvarea sarcinilor de învăţare;
- contribuie la organizarea activităţi intelectuale şi la structurarea gândirii ştiinţifice.

Dar există şi unele observaţii critice faţă de această metodă, şi anume: nu totul poate fi algoritmizat, iar uneori metoda poate duce la o stereotipizare, opunându-se creativităţi, euristicii.

Demonstraţia. Clasificarea metodelor rămâne o problemă deschisă dialogului şi cercetării de specialitate. Amintim aici că demonstraţia face parte din grupul metodelor de explorare sau cercetare a realităţi – metode de explorare mijlocită (indirectă) a realităţi [92; 55].

Metodele de explorare indirectă a realităţi [84]:

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- nu se efectuează în relaţie directă cu obiectele şi fenomenele cercetate;
- fenomenele şi obiectele cercetate sunt inaccesibile şi greu disponibile;
- explorarea fenomenelor şi obiectelor în stare naturală nu este suficient de semnificativă pentru cerinţele învăţământului.

Şcoala se vede nevoită să recurgă la substituente sau la modele (obiectuale, grafice sau simbolice) ale realităţi, care exprimă cu mai multă sau mai puţină fidelitate fenomenele şi obiectele din realitate.

A demonstra (în latină *demonstrare* = „a arăta întocmai", „a descrie", „a dovedi") înseamnă a prezenta (a arăta) elevilor obiectele şi fenomenele reale sau substituentele (înlocuitoare, imaginile) acestora, în scopul înlesnirii efortului de explorare a realităţi, asigurării unui suport perceptiv (concret-senzorial) suficient de sugestiv pentru a face accesibilă predarea şi învăţarea unor cunoştinţe, al confirmării unor adevăruri ori facilitării execuţei concrete a unor acţiuni în vederea formării deprinderilor sau comportamentelor corespunzătoare [92].

Profesorii, în scopul eficientizării demonstraţiei, recurg la reactualizarea unor cunoştinţe în vederea realizării unor atmosfere de curiozitate din partea elevilor, prin conştientizarea scopului urmărit. În practică sunt recunoscute mai multe variante ale demonstraţiei, şi anume [84]:

- demonstraţia obiectelor şi fenomenelor reale în stare naturală de existenţă şi manifestare (demonstraţie pe viu);
- demonstraţia acţiunilor şi comportamentelor;
- demonstraţia cu ajutorul reprezentărilor grafice (planşe, fotografii, grafice etc.);
- demonstraţia cu ajutorul desenului pe tablă;
- demonstraţia prin intermediul modelelor;
- demonstraţia cu ajuitorul mijloacelor tehnice audiovizuale etc.

Nu putem vorbi despre metoda demonstraţiei fără a o lega de suportul ei material – materialul intuitiv şi didactic pe care îl presupune. Este recomandabil să nu se ofere prea multe informaţi şi să nu se folosească ineditul metodei. Este oportun să se prezinte lucruri în dinamismul lor.

Demonstraţia este metoda cu ajutorul căreia profesorul prezintă elevilor obiecte şi fenomene reale, ca imagini ale acestora, în scopul [84]:

- cunoaşterii pe cale senzorială a lumii înconjurătoare, asigurării unei baze perceptive pentru asimilarea noţiunilor, conceptelor, principiilor şi legilor limbii străine;
- facilitării realizării metodelor de lucru specifice limbii străine.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Conversaţia. În prezent conversaţia, ca metodă de comunicare orală, în predarea/învăţarea limbii străine, realizează o manifestare a dialogului profesor-elevi, aceasta fiind considerată ca una dintre cele mai active şi mai eficiente modalităţi de instruire, o modalitate activă de lucru, cu precădere pe linia accentuării laturii formative a învăţământului. Practic, este prezentă în majoritatea tipurilor de lecţie.

Etimologic cuvântul „conversaţie" (în latină *conversatio* este compus din *con* = „cum" şi din *versus* = „întoarcere") arată că este vorba de examinarea unei probleme sub toate aspectele ei. Conversaţia, ca metodă didactică, în literatura de specialitate mai semnifică *convorbire, discuţie, dialog didactic* sau *metodă interogativă*.

Conversaţia este o convorbire sau un dialog ce se desfăşoară între profesor şi elevi, prin care se stimulează şi se dirijează activitatea de învăţare a acestora [119].

Conversaţia se realizează pe două axe:

- verticală – între profesor şi elevi;
- orizontală – între elevi.

În literatura de specialitate conversaţia este considerată metodă de sine stătătoare, cât şi drept o tehnică sau procedeu al altor metode. Ea este una din tehnicile recomandate pentru dinamizarea şi activizarea prelegerii, un procedeu principal al tehnicilor bazate pe dezbaterea în grup, o metodă esenţială de evaluare orală, o metodă necesară în verificarea şi evaluarea nivelului şi calităţii cunoştinţelor dobândite de elevi în procesul de învăţământ.

Formele principale ale conversaţiei sunt [119]:

a) *catehetică* vizează reproducerea simplă a noţiunilor asimilate în etapele anterioare în vederea fixării şi consolidării lor;
b) *euristică* (în greacă: *euriskein* = a afla, a căuta; *aurisko* = caut, cunoscută şi sub denumirea de conversaţie socratică) – profesorul datorită întrebărilor adresate elevilor, în mod unidirect, conduce conversaţia pentru descoperirea adevărului ştiinţific. Este cunoscută şi sub denumirea *conversaţie socratică*.

Conversaţia catehetică, numită de unii autori conversaţie structurală, solicită descrierea componentelor structurale şi funcţionale ale organismului, enumerarea particularităţilor acestora, reproducerea clasificărilor, a definiţiilor. Deşi conversaţia structurală necesită precizie, rigoare, sistematizare atât în formularea întrebărilor de către profesor, cât şi în formularea răspunsurilor de către elevi, ea nu înlătură manifestarea originalităţii elevilor sau creativitatea.

În cadrul conversaţiei euristice, printr-un demers de gândire inductivă şi/sau deductivă, elevii călăuziţi de întrebările profesorului într-un dialog deschis, pot ajunge sesizând relaţiile dintre procese şi fenomene, trăsăturile caracteristice ale acestora, la formularea unor concluzii şi

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

generalizări, ceea ce prezintă importanţa în manifestarea creativităţii. Întrebările puse de profesor au menirea să trezească la elevi curiozitatea şi interesul pentru găsirea răspunsului corespunzător.

În practica didactică formele absolute de conversaţie structurală sau euristică se utilizează foarte rar, practicându-se o formă mixtă de conversaţie semistructurată.

În raport cu obiectivele instructiv-educative urmărite, metoda conversaţiei îşi asumă o multitudine de funcţii [92]:

- de descoperire a unor adevăruri (de asimilare a unor noi cunoştinţe) şi, în acelaşi timp, formativă;
- de clasificare, de sintetizare şi de aprofundare a cunoştinţelor cu care elevii au avut în prealabil un anumit contact cognitiv (conversaţiile de aprofundare);
- de consolidare şi sistematizare a cunoştinţelor, de învăţare a convingerilor ştiinţifice etc. (conversaţie de consolidare);
- de verificare sau de control (de examinare şi evaluare) a performanţelor învăţării (conversaţie de verificare).

În cadrul lecţiilor metoda conversaţiei stimulează gândirea, ajută elevii să facă un sondaj în propria memorie, în gândire, imaginaţie şi să aprofundeze, să clasifice, să reorganizeze propriile informaţi pentru a ajunge la concluzii, la adevăruri noi sau la alte modalităţi de descoperire a realităţii, facilitează formarea priceperilor şi deprinderilor.

În continuare prezentăm unele tipuri de întrebări folosite în conversaţie [84]:

- În funcţie de natura cunoştinţelor şi a capacităţilor solicitate elevilor în formularea răspunsurilor:

- întrebările de date faptice sunt acele care se referă la însuşiri, structuri sau etape ale unor fenomene, care presupun, în principal, memorarea şi reproducerea (uneori recunoaşterea) în forma în care au fost învăţate.

Folosirea acestor tipuri de întrebări:

- permite evaluarea nivelului de pregătire a elevilor;
- informează profesorul dacă elevii stăpânesc informaţia necesară ca material al gândirii, al imaginaţiei, al creativităţii;
- informează dacă este posibilă continuarea conversaţiei în direcţia activităţi intelectuale.

În cadrul categoriei a treia am selectat următoarele metode de bază:

- Exerciţul.
- Jocul didactic.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- Activitatea în grupuri mici.

Strategiile didactice active pot fi puse în practică dacă există următoarele condiţi:

- Strategia didactică se elaborează pentru o lecţie sau un ansamblu de lecţi.
- Strategia didactică se încorporează în structura tehnologiilor pedagogice.

Stabilirea şi realizarea strategiilor didactice presupun următoarele etape:

- stabilirea tipului de lecţie;
- proiectarea taxonomică a obiectivelor pentru o lecţie sau un grup de lecţi;
- stabilirea unităţilor de conţinut;
- stabilirea metodelor de bază în corespundere cu obiectivele şi conţinuturile proiectate;
- stabilirea metodelor adiacente;
- stabilirea mijloacelor didactice;
- stabilirea liniei tehnologice de aplicare a strategiei didactice selectate;
- stabilirea obiectivelor şi instrumentarului de evaluare a rezultatelor instruirii.

În contextul acestor condiţi şi în baza curriculum-ului la limbile străine am elaborat o serie de proiecte didactice axate pe strategii didactice interactive de preadre/învăţare a limbii engleze în liceu.

3.5. Validarea experimentală a strategiilor didactice interactive de predare /învăţ are a limbii engleze în liceu

Experimentul pedagogic a constituit componenta esenţială şi oportună pentru cercetarea noastră. El a finalizat investigaţia problemei privind strategiile didactice interactive în cadrul predării/învăţării limbii engleze în liceu. Experimentul a fost realizat în liceul „Mircea Eliade" din or.Chişinău, în clasele X-XI: o clasă de a X-a a fost stabilită ca una de control şi alta ca una experimentală. În acelaşi mod au fost repartizate clasele a XI-a. Experimentul a fost efectuat pe parcursul anului de învăţământ 2003-2004 în trei etape: etapa preexperimentală (de constatare), etapa de formare în clasele experimentale şi etapa postexperimentală (de evaluare).

Scopul experimentului constă în validarea modelului de selectare/proiectare a strategiilor didactice interactive de predare/învăţare a limbii engleze în liceu.

Obiectivele experimentului:

- stabilirea blocajelor în alegerea strategiilor didactice active de predare/învăţare a limbii engleze de către profesori;
- stabilirea nivelului iniţial de formare a competenţelor comunicative ale elevilor;

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- stabilirea dinamicii dezvoltării competenţelor comunicative la elevi în urma aplicării strategiilor didactice interactive la lecţia de limba engleză;
- stabilirea eficienţei mecanismului de selectare a metodelor de bază şi a strategiilor didactice interactive aplicate.

Experimentul de constatare a inclus două etape:

- Studiul blocajelor în selectarea metodelor active de către profesorii de limba engleză. Rezultatele acestui studiu sunt prezentate *în subcapitolul 3 .1* .
- Evaluarea nivelului iniţial de competenţe la elevii claselor experimentale şi de control.

Experimentul de formare s-a realizat în clasele experimentale (clasele X, XI) de către profesoarea de limba engleză M.Duşciac.

La începutul experimentului formativ profesorii-experimentatori au fost iniţiaţi în problematica cercetării. În baza modelului de selectare a strategiilor didactice propus de noi profesorii au elaborat proiecte didactice experimentale, care au fost aplicate pe durata desfăşurării experimentului formativ. Pe parcursul experimentului se introduceau corectările şi modificările necesare.

La etapa postexperimentală s-a efectuat evaluarea competenţelor comunicative în scopul stabilirii dinamicii dezvoltării acestora şi a eficienţei modelului de selectare a strategiilor didactice active/interactive de predare-învăţare a limbii engleze în liceu.

Atât la etapa preexperimentală, precum şi la cea postexperimentală au fost aplicate criterii de evaluare a competenţelor comunicative la elevi. Criteriile propuse s-au dedus din esenţa fenomenului de competenţă comunicativă şi din legităţile formării acestora în cadrul educaţional. Referindu-ne la esenţa competenţelor comunicative, distingem în scopul selectării următoarele categorii: competenţa de audiere, competenţa de citire şi competenţa de vorbire.

Competenţa de audiere

Audiere	*Criterii de evaluare*	*Scara de apreciere*
Înţelegerea vorbirii audiate	• recunoaşterea izolată şi în context a sunetelor • recunoaşterea izolată şi în context a cuvintelor /îmbinărilor de cuvinte • recunoaşterea propoziţiilor • recunoaşterea textelor adaptate pentru vârsta dată • analiza textelor respective	Se aplică scara de notare de 10 puncte, care funcţionează în sistemul de învăţământ în Republica Moldova

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Audiere	*Criterii de evaluare*	*Scar a de apreciere*
	• traducerea în limba română a cuvintelor, propoziţiilor, frazelor, textelor şi viceversa	

Formele evaluării audierii au fost: orale şi scrise, monolingve şi bilingve. În cadrul cercetării date s-au propus: 1) răspunsuri la întrebări asupra textului audiat; 2) redarea conţinutului textului audiat.

Competenţa de citire

Citirea	*Criterii de evaluare*	*Scara de apreciere*
Forma scrisă a comunicării	1.Citirea fluentă • tempoul • ritmul 2.Citirea expresivă: • pauze • coerenţa conţinutului şi expresivităţi 3.Citirea corectă a: • literelor • îmbinărilor de litere • cuvintelor • propoziţilor • textelor în corespundere cu normele limbii engleze 4.Citirea conştientă: • înţelegerea cuvintelor, propoziţilor, textelor citite • reproducerea mesajului unui text citit • formularea întrebărilor şi răspunsurilor în limba engleză cu cele citite • utilizarea în contexte noi a vocabularului etc.	Se aplică scara de notare de 10 puncte, care funcţionează în sistemul de învăţământ în Republica Moldova

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

În calitate de componente ale citirii remarcăm atât citirea cuvintelor, propoziţiilor, frazelor, textelor, lărgirea câmpului de citire, cât şi tipurile de citire. Indicii calitativi ai citirii presupun înţelegerea a celor citite, ideilor esenţiale. Dintre procedeele eficiente de evaluare a citirii am propus: citirea propriu-zisă: (analitică, sintetică), răspunsurile la întrebări (reproductive şi productive).

Competenţa de vorbire

Vorbirea	*Criterii de evaluare*	*Scara de apreciere*
Comunicare orală: 1. Vorbirea monologată	• intitularea unui text citit, alcătuit • luarea de cuvânt la tema (situaţia) dată • povestirea după tablou, situaţie etc. • răspunsuri la întrebări • rezumarea conţinutului unui text etc.	Se aplică scara de notare de 10 puncte, care funcţionează în sistemul de învăţământ în Republica Moldova.
2. Vorbirea dialogată	• răspunsuri la întrebări • adresarea întrebărilor • implicarea într-un dialog în cadrul unei situaţi concrete • respectarea temei propuse pentru conversaţie etc.	

Evaluarea vorbirii orale se realizează ţinându-se cont de câteva cerinţe: gradul de corespundere a unui enunţ temei sau situaţiei propuse; varietatea modelelor de vorbire; corectitudinea fonetică şi gramaticală; logica expunerii.

În scopul evaluării *vorbirii monologate* au fost aplicate următoarele procedee:

- alcătuirea unui text la o temă dată,
- rezumarea conţinutului unui text.

În vederea evaluării vorbirii dialogate :

- construirea unui dialog la o temă dată;
- participarea la dialogul-dispută.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Pentru cunoaşterea cât mai obiectivă a nivelului iniţal al competenţelor comunicative la elevii claselor experimentale şi de control a fost realizată pretestarea. În cadrul acestui proces s-au aplicat sarcini didactice raportate la evaluarea competenţelor de audiţie, de citire şi de vorbire.

Pretestarea a fost realizată în lunile septembrie/octombrie 2003 în cadrul orelor de limba ebgleză în clasele a X-ea şi XI-ea de către profesori-experimentatori.

Evaluarea competenţelor de audiţie a fost efectuată prin intermediul următorului test:

LISTENING:

Look at the pictures. What is happening? Where? Think about what the speakers might say to each other.

1 Listen to two people describing their travelling experiences .make notes as you listen

	Methods of travelling	***Countries***	***Reasons for journey***	***Problems particular to these trips***
Doina Daniel				

2 Discuss and confirm the travel arrangement for Doina and Daniel, consider the following:

Travel expenses Accommodation Return journey

Arrival and departures date Free time activities Other details

3 Listen to anther text. Complete the sentences using words you have heard in the dialogue.

Ann: Hello, Mary. I remember somebody told me that you were going on an interesting **……..** to Moldova ,which is somewhere in **……**,I believe .

Mary: Yes, as far as I know, it's a small country in the **……** part of Europe.

Ann: You are certainly travelling there by **……..**,aren't you ?

Flying itself is a **…….** thing, don't you agree ?By the way ,what is the purpose of your **……?**

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Mary: To make new ……., to meet ……., to get to know Moldovan ……and ……., and to see how Moldovans …….

Evaluarea competenț elor de citire a fost efectuată prin intermediul următorului text :

1. From the title, discuss what you think the selection is about
2. Work in pairs. Read the selection below and state the authors's feelings about journeys ,using details from the text to suport your statements.

Wanderlust

From *„Travels With Charley"* by John Steinbeck (1902- 1968),

Winner of the 1962 Nobel Prize for Literature

When I was very young and urge to be someplace else was on me, I was assured by mature people that maturity would cure this itch. When years described me as a mature, the remedy prescribed me was middle age .In middle age I was assured that greater age would calm my fever, and now that I am fifty-eight perhaps senility will do the job. Nothing has worked .I must confess that I continue wanting to travel. I fear the disease is incurable.

When the virus of restlessness begins to take possession of a wayward man, and the road away from here seems broad and straight and sweet, the victim must first find in himself a good and sufficient reason for going. This to the traveller is not difficult. He has a built –in garden of reasons to choose from. Next he must plan his trip in time and space, choose a direction and a destination. And lastly he must implement the journey. How to go, what to take, how long to stay. This part of the process is invariable and immortal.

Once a journey is designed, equipped, and put in process, a new factor enters and takes over. A trip, a safari, an exploration, is an entity, different from all other journeys. It has personality, temperament, individuality, uniqueness. A journey is a person in itself;on two are alike. And all plans, safeguards, policing, and coercion are fruitless. We find after years of struggle that we don't take a trip, a trip takes us. Tour masters, schedules, reservations, brass-bound and inevitable, dash themselves to wreckage on the personality of the trip. Only when this is recognized can the inveterate traveller relax and go along with it. Only then do the frustrations fall away .In this journey is like marriage .The certain way to be wrong is to think you control it .I feel better now, having said this, although only those who have experienced it will understand it.

În urma realizării probei de evaluare inițală a competențelor de audiere am obținut următoarele rezultate:

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Tabelul 11

Rezultatele evaluării inițiale a competențelor comunicative la elevi

Criteriu	*Clase experimentale*		*Clase de control*	
	Nr.de elevi (%)	Nr. de puncte	Nr.de elevi (%)	Nr. de puncte
1. Audiere				
1.1.Răspunsuri la întrebări	39,28%	9 – 10	60,6%	9 – 10
	50%	7 – 8	27,2%	7 – 8
	10,72%	5 – 6	12,2%	5 – 6
1.2.Redarea conținutului	37%	9 – 10	44,4%	9 – 10
	48,15%	7 – 8	33,3%	7 – 8
	14,85%	5 – 6	22,3%	5 – 6
2. Citire				
2.1.Tehnica citirii	35,72%	9 – 10	57,1%	9 – 10
	50%	7 – 8	22,8%	7 – 8
	14,28%	5 – 6	20,1%	5 – 6
2.2.Citirea conştientă	28,57%	9 – 10	42,8%	9 – 10
	50%	7 – 8	34,2%	7 – 8
	21,43%	5 – 6	25,7%	5 – 6
3. Vorbire				
Monologată				
3.1.Alcătuirea unui text	21,43%	9 – 10	51,4%	9 – 10
	53,57%	7 – 8	25,7%	7 – 8
	25%	5 – 6	25,7%	5 – 6
3.2.Povestirea unui text	23,08%	9 – 10	39,3%	9 – 10
	50%	7 – 8	30,3%	7 – 8
	26,92%	5 – 6	30,3%	5 – 6
Dialogată				
3.3.Construirea dialogului	21,43%	9 – 10	47%	9 – 10
	57,14%	7 – 8	38,2%	7 – 8
	21,43%	5 – 6	14,7%	5 – 6
3.4.Participarea la dialogul-dispută	17,86%	9 – 10	31,4%	9 – 10
	57,14%	7 – 8	51,4%	7 – 8
	25%	5 – 6	17,1%	5 – 6

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Pentru a demonstra că ambele grupe: (experimentală şi de control) sunt la acelaşi nivel de dezvoltare sau că acestea nu-s identice s-a folosit metoda x^2.

$x^2 = \sum \frac{(f_i - f_0)}{f_0}$, unde f_i – frecvenţa valorilor empirice,

f_0 – frecvenţa teoretică generală

	Clasele experimentale	***Clasele de control***
10	2	2
9	9	18
8	8	5
7	6	4
6	3	-
5	-	3

$$x^2 = \frac{(2-2)^2}{4} + \frac{(9-18)^2}{27} + \frac{(8-5)^2}{13} + \frac{(6-4)^2}{10} + \frac{(3-0)^2}{3} + \frac{(0-3)^2}{3} = 7{,}15$$

$v = 6 - 1 = 5$

x^2_{critic} pentru $p = 0{,}05$ $x^2 = 11{,}05$

pentru $p = 0{,}01$ $x^2 = 15{,}086$

$x^2_{emp.} = 7{,}15 < 11{,}07$

De aici rezultă că diferenţa dintre grupa de control şi cea experimentală nu este semnificativă, adică ambele grupe se află la acelaşi nivel de dezvoltare. Comparând rezultatele testării iniţiale a elevilor din clasele experimentale şi de control, putem trage următoarele concluzii:

- Nivelul competenţelor comunicative ale elevilor din clasele experimentale şi din cele de control nu diferă radical, la unele probe diferenţa constituind circa 20%.
- Nivelul competenţelor de audiere şi de citire în grupa de control este mai înalt decât în grupurile experimentale, diverenţa alcătuind circa 20%.

La etapa următoare – formativă – a experimentului pedagogic au fost aplicate strategiile didactice interactive selectate de către profesori-experimentatori. Trebuie de menţionat că strategiile didactice direct se orientau la obiectivele curriculare.

Experimentul formativ s-a realizat pe parcursul lunilor noiembrie, decembrie (2003), ianuarie, februarie, martie, aprilie (2004) în clasele X; XI (experientale). Trebuie de menţionat că strategiile didactice active în plan experimental se integrau în sistemul metodologic de predare/învăţare a limbii engleze în liceul „Mircea Eliade”. Funcţia profesorului-experimentator a fost cea de a selecta în baza mecanismului propus cele mai adecvate strategii didactice în raport cu

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

obiectivele curriculare, esența competențelor de comunicare şi formele de organizare a activităților de instruire. Strategiile didactice selectate/proiectate se reflectau în proiectele respective.

Aducem exemple de proiecte didactice elaborate în baza modelului de selectare a strategiilor didactice utilizate în cercetarea noastră.

Proiect de lecție

Data

Disciplina : Limba engleză

Clasa *:* X

Tema *: Călătoriile*

Obiective:

Către sfârşitul lecției elevii vor fi capabili:

- să-şi exprime punctele lor de vedere asupra temei luate în discuție;
- să facă analiza textului şi să justifice constatările lor;
- să facă concluzii asupra mesajului de bază ale textului;
- să evalueze propriile cunoştințe obținute la lecție.

Conținut	***Strategiile educaționale***	***Activitatea profesorului***	***Activitatea elevului***
I. Momentul organizatoric, stabilirea contactului cu elevii. Precizarea temei lecției	Convorbirea euristică brainstorming	Profesorul propune elevilor să decodifice conținutul anunțurilor Rome about Europe. Paris Happy, sois Mum. Turin Europe	Elevii explică conținutul anunțurilor şi prezic tema lecției
II. Exprimarea opiniei despre tema lecției	Activitatea în grup Stabilirea analogiilor	Profesorul îi întreabă pe elevi dacă le place să călătorească, ce metode de călătorie preferă şi care metode sunt menționate în ex.4, p.88	Elevii răspund la întrebările profesorului şi arată care metode de călătorie sunt menționate de către vorbitori în ex.4, p.88 (cu automobilul, cu trenul, cu avionul, pe jos, cu vaporul)
III. Studierea vocabularului lecției	Analiza	Profesorul menționează că cuvântul „travel” are câteva sinonime. Se stabileşte diferența dintre sensul cuvintelor „journey”, „trip”, „voyage”, „tour”, „travel”. Sunt propuse exerciții în care elevii trebuie să stabilească care sinonim poate fi plasat la locul potrivit	Elevii citesc informația din „Learner Trainer”, apoi îndeplinesc ex.5, p.89. Elevii alcătuiesc de sine stătător propoziții, folosind cuvintele indicate

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Conținut	*Strategiile educaționale*	*Activitatea profesorului*	*Activitatea elevului*
IV. Aprofundarea vocabularului lecției	Exerciții de consolidare a vocabularului lecției Vorbire dialogată	a)Profesorul citeşte citatul lui S.Johnson în care se spune că în urma călătoriilor se devoltă imaginaţia b)Profesorul le propune elevilor să alcătuiască dialoguri despre călătorie în baza situaţilor prezentate în ex.3, p.88 c)Profesorul le propune elevilor să studieze cuvântul *wanderlust* şi să stabilească ce fel de substantiv este acesta d)Profesorul citeşte definiţile cuvintelor *urge*, *itch*, *wayward*, *safeguard*, *coercion*, *brass-bound*, *wreckage*	a)Elevii comentează citatul şi îşi exprimă opiniile despre sensul acestui citat b)Elevii alcătuiesc dialoguri despre călătorie în conformitate cu instrucţunile pentru ex.3, p.88. Elevii utilizează începuturile de propoziţi din ex.3, p.88 (If I had a lot of money, I'd travel to ... how long does the train stop at ...?) c)Elevii stabilesc că acest cuvânt este alcătuit din 2 părţi: *wander* – plimbare, călătorie *lust* – pasiune, dorinţa de a face ceva d)Elevii încearcă să potriveas că definiţile şi cuvintele din textul „Wanderlust", p.89
V. Dezvoltarea gândirii creative	Activitatea în perechi Discuţia dirijată	Profesorul propune elevilor să discute în perechi, apoi în grup despre conţinutul textului în baza titlului	Elevii discută, fac concluzii şi apoi le argumentează
VI. Analiza textului	Convorbirea euristică Dezbatere a Analiza	Profesorul propune elevilor: a)să scaneze textul şi să găsească informaţia despre ... (ex.4, p.90); b)să constate semnificaţia următoarelor cuvinte şi îmbinări de cuvinte (ex.3, p.90); c)să răspundă la întrebările din ex.6, p.90. (Care este tema şi ideea principală a textului? De ce autorul consideră că ... ? Ce a avut în vedere autorul atunci când a constat ...?)	Elevii fac exerciţiile şi trag concluzii în baza lor
VII. Cultivarea abilităţilor de	Activitate în perechi şi în grup	a)Profesorul propune elevilor să citească în mod	a)Elevii stabilesc cuvintele-cheie, apoi

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Conținut	*Strategiile educaționale*	*Activitatea profesorului*	*Activitatea elevului*
gândire critică	Concluzionare Demonstrare Rezolvarea situațiilor-problemă	individual textul încă o dată şi să găsească cuvintele-cheie din fiecare paragraf şi apoi, în baza lor, să alcătuiască propoziții-cheie b)Profesorul le propune elevilor să alcătuiască o listă de probleme cu care ar putea să se confrunte în timpul unei călătorii, apoi să găsească căi de soluționare a lor	alcătuiesc propoziții-cheie şi le explică semnificația b)Elevii discută în perechi, apoi în grup mare problemele care pot apărea în timpul călătoriei şi apoi stabilesc căile lor de soluționare
VIII. Tema pentru acasă	Concluzionare Analogie Comparare	Ex.8, p.90 (de stabilit în ce mod citatul de la începutul lecției corespunde ideii de bază a textului)	

Proiect de lecție

Data

Disciplina : Limba engleză

Clasa **:** X

Tema *: Unitatea 3, lecția I „Mâine te vei simți mai bine”*

Obiective **:**

Către sfârşitul lecției elevii vor fi capabili:

- să descearnă informația-cheie şi detaliile din textul „His First Operation”;
- să clarifice detaliile şi să ofere răspunsuri la întrebări;
- să înuşească cuvintele noi ce țin de tema „Ocrotirea sănătății”.

Conținut	*Strategiile educaționale*	*Activitatea profesorului*	*Activitatea elevului*
I. Moment organizatoric, stabilirea contactului dintre elevi şi profesor	Discuție în grup	Profesorul propune elevilor să stabilească tema lecției în baza citatului de la începutul lecției 1 (pag.58)	Elevii îl salută pe profesor şi analizează citatul, încercând să stabilească mesajul lui de bază
II. Informație nouă. Învățarea cuvintelor noi, folosirea lor în context şi în situații concrete	Lucrul în grup Audiere	Profesorul propune elevilor să audieze câteva situații în care sunt folosite cuvinte noi care se referă la tema „Sănătatea noastră” (terapeut, cardiolog,	Elevii alcătuiesc propoziții care conțin cuvinte noi, le folosesc în situații concrete, apropiate de viața lor cotidiană, stabilesc sensul unor cuvinte în

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Conţinut	*Strategiile educaţionale*	*Activitatea profesorului*	*Activitatea elevului*
		operator etc.). Aceleaşi cuvinte sunt scrise pe flipchart, se alcătuiesc propoziţii şi se efectuează exerciţii de derivare a cuvintelor noi de la cele existente	baza contextului. În baza unor exerciţii scrise pe fişe suplimentare, alcătuiesc cuvinte noi de la cele existente (de exemplu, operation – to operate – operator, operating)
III. Lectura textului „His First Operation” Exerciţii de control pentru stabilirea gradului de comprehensiune a textului de către elevi	Lectura (lucrul individual, apoi cu voce tare) Discuţie dirijată pentru stabilirea faptelor obiective şi a deosebirilor de opinii în baza unor interpretări subiective ale unor fapte din text	Profesorul citeşte textul, propunându-le elevilor să stabilească ce au însuşit. Studenţi anului I după prima asistare la operaţie. Apoi elevilor li se propune să citească încă o dată textul, scopul urmărit fiind separarea faptelor obiective de interpretare a lor subiectivă. În vederea antrenării, textul mai este citit o dată cu glas tare	Elevii ascultă lectura textului, apoi pe rând răspund la întrebările profesorului despre prima experienţă a studenţilor anului I de la Universitatea de Medicină, obţinută în urma asistării în sala de operaţie La următoarea etapă elevii depun eforturi pentru a separa faptele obiective de interpretarea lor subiectivă (de exemplu, starea în plan psihologic, emoţional a celor prezenţi în sala de operaţi)
IV. Consolidarea vocabularului	Exerciţii de consolidare a vocabularului: a) Găsiţi echivalente ale următoarelor cuvinte şi îmbinări de cuvinte b) Parafrazaţi următoarele fraze c) Completaţi propoziţiile cu următoarele cuvinte (lucru individual, în perechi, apoi în grup, corectarea greşelilor)	Profesorul le propune elevilor exerciţii pentru consolidarea vocabularului, să caute cuvintele necunoscute în dicţionare	Elevii scriu exerciţiile propuse pe fişe în caiete, apoi are loc verificarea şi stabilirea variantei corecte Fiind ghidaţi de profesor, elevii analizează greşelile comise
V. Discutarea detaliilor specifice, clasificarea unor lucruri neînţelese Comprehensiunea	Discuţi în grup Lucru în perechi Analiza situaţiilor de context Comparare	Profesorul propune elevilor să răspundă la întrebări de tipul: Cum poţi explica sentimentul de încurcătură pe care l-au	Elevii aplică metoda *scaning* pentru găsirea răspunsurilor la întrebările profesorului, recitesc unele pasaje cu

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Conț inut	*Strategiile educaț ionale*	*Activitatea profesorului*	*Activitatea elevului*
textului	Concluzionarea Emiterea ipotezelor Verific area veridicităț i lor	avut studenț i când au fost pentru prima dată în sala de operaț i? Ce a avut în vedere infirmiera când a spus că ...? Consideri că ... Adevărat sau fals?	scopul stabilirii unor detalii necesare pentru elucidarea unor lucruri neînț elese şi confuze
VI. Tema pentru acasă	Lucrul individual Exerciț i în scris Antrenarea citirii Î nvăț area cuvintelor Ex.7, p.59 (Redarea conț inutului textului de către un student de la anul I de la Universitatea de M edicină – joc de rol)	Profesorul explică tema pentru acasă	Elevii pun întrebări de clarificare şi noteaz ă în agende tema pentru acasă

Proiect de lecț ie

Data

Disciplina : Limba engleză

Clasa **:** X

Tema *: Textul „Skin Deep”, p.70 -74. discutarea temei „Discriminarea. Toleranț a”*

Obiective **:**

Către sfârşitul lecț iei elevii vor fi capabili:

- să depisteze informaț ia-cheie şi detaliile specifice dintr-un text citit;
- să discute pe teme cunoscute (discriminarea, toleranț a);
- să descrie aspecte şi exemple referitoare la temă;
- să justifice punctul lor de vedere la tema dată.

Conț inut	*Strategiile educaț ionale*	*Activitatea profeso rului*	*Activitatea elevului*
I. Exerciț i de memorizare a conț inutului textului „Skin Deep”	Brainstorming problematizare	Profesorul propune elevilor să facă preziceri privind condiț ia fizică a unei fete dintr-o familie de negri, care s-a născut albă. Profes orul oferă elevilor exerciț i care să le permită să stabilească fapte despre probleme cu care s-ar putea	Elevii răspund la întrebările din ex. 2, p.70. Elevii încearcă să stabilească problemele cu care s-au putea confrunta fata

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Conț inut	*Strategiile educaț ionale*	*Activitatea profeso rului*	*Activitatea elevului*
		confrunta fata	
II. Citirea textului. Găsirea răspunsurilor la întrebări	Discuție euristică Justificarea opiniei proprii	Profesorul propune elevi lor să citească cu atenție textul pentru a stabili anumite detalii referitor la personajul principal	Elevii citesc pe rînd textul, apoi răspund la întrebările din ex.3, p.70
III. Ideea de bază a textului	Brainstorming	Profesorul analizează ideea de bază a textului	Elevii utilizează metoda asaltului de idei pentru a stabili ideea de bază a textului
IV. Cadru l	Discuție ghidată Expunerea op iniei proprii	Profesorul propune elevilor să analizeze rolul cadrului pentru dezvo ltarea ideii de bază a textului	Elevii determină de ce cadrul (setting) este important pentru dezvo ltarea ideii de bază a textului
V. Stabilirea părților logice ale textului	Lucrul în gru p: cultivarea abilităților de gândire critică	Profesorul propune elevilor să stabilească structura textului (introducerea, dezvoltarea acțiunii, apogeul etc.)	Elevii lucrează în grup pentru a stabili structura textului
VI. Lucrul cu titlul t extului	Brainstorming Discuție ghidată	Profesorul propune elevilor să stabilească raportul dintre titlul textului şi conținutul lui	Elevii îndeplinesc însărcinările propuse de către profesor
VII. Descrierea detaliilor textului şi comentarea lor	Discuție euristică Discuție ghidată Lucrul individual şi în grup	Profesorul propune elevilor să dea exemple de fapte discri minatorii din partea mai multor persoane față de Karice	Elevii citesc încă o dată textul şi găsesc detalii ce descriu modul în care se manifestă discriminarea față de față din partea persoanelor care o înconjoară
VIII. Discutarea problemelor discriminării, înjosirii, rasismului	Discuție ghidată Problematizare	Profesorul propune elevilor să definească sensul cuvintelor *discriminare, rasism, înj osire* şi să dea exemple de discrimin are a persoanelor	Elevii discută problemele rasismului, discriminării, înjosirii, aduc exemple Împreună caută căi de soluționare a problemei
IX. Discutarea noțiuni lor de toleranță, demnitate, autonomie individuală	Brainstorming Discuție ghidată	Profesorul le vorbește elevilor despre necesitatea toleranței, bunei înțelegeri între persoane de diferite rase, naționalități	Elevii iau cunoştință de principiile conviețuir ii într-o societate democratică
X. Tema pentru acasă	Eseu „O lume prosperă – o lume întreagă”	Profesorul explică elevilor ce ar trebui să conțină eseul dat	Elevii pun întrebări de clarificare referitor la tema pentru acasă

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

La etapa postexperimentală a fost realizată evaluarea competenţelor comunicative atât în clasele experimentale, cât şi în clasele de control. S-au aplicat aceleaşi teste ca la pretestare, însă cu conţinut diferit. Rezultatele testării postexperimentale au fost prelucrate şi prezentate în următoarele tabele:

Pentru a demonstra că la grupa experimentală (după implementarea trainingului programului formativ) s-au produs schimbări, s-a folosit formula **comparării caracteristicilor cantitative:**

$$t = \frac{(p_1 - p_2)}{\sqrt{\frac{p_1 \bullet g_1}{n_1} + \frac{p_2 \bullet g_2}{n_2}}} \quad t \geq 1,96$$

Notă. Diferenţele în grupa de control nu sunt semnificative, adică nu s-au produs schimbări la testarea pre- şi postexperimentală. Însă în grupa experimentală aceste schimbări au avut loc.

Audiere

Răspunsuri la întrebări

Puncte	***Etapa preexperimentală***		***Etapa postexperimentală***	
9 – 10	11	39,28%	21	75%
7 – 8	14	50%	7	25%
5 – 6	3	10, 72%	-	-

$$t = \frac{(39,28 - 75)}{\sqrt{\frac{39,28 \bullet 60,72}{28} + \frac{75 \bullet 25}{28}}} = \frac{35,72}{9,6} = 3,72$$

3,72 > 1,96 (seminificativ)

Redarea conţinutului

Puncte	***Etapa preexperimentală***		***Etapa postexperimentală***	
9 – 10	10	37%	20	71,43%
7 – 8	13	48,15%	8	28,57%
5 – 6	4	14,85%	-	-

$$t = \frac{(37 - 71,43)}{\sqrt{\frac{37 \bullet 63}{27} + \frac{71,43 \bullet 28,57}{28}}} = \frac{34,43}{9,29} = 3,7$$

3,7 > 1,96 (seminificativ)

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Competenţe de citire

Tehnica citirii

Puncte	***Etapa preexperimentală***		***Etapa postexperimentală***	
9 – 10	10	35,72%	16	57,14%
7 – 8	14	50%	12	42,86%
5 – 6	4	14,28%	-	-

$$t = \frac{(35,72 - 57,14)}{\sqrt{\frac{35,72 \bullet 64,28}{28} + \frac{57,14 \bullet 42,86}{28}}} = \frac{18,42}{9,05} = 2,03$$

2,03 > 1,96 (seminificativ)

Citirea con ştientă

Puncte	***Etapa preexperimentală***		***Etapa postexperimentală***	
9 – 10	8	28,57%	9	31,14%
7 – 8	14	50%	14	50%
5 – 6	6	21,43%	5	17,86%

Diferenţa este nesemnificativă.

Vorbirea

Vorbirea monologată

Alcătuirea unui text

Puncte	***Etapa preexperimentală***		***Etapa postexperimental ă***	
9 – 10	6	21,43%	12	42,86%
7 – 8	15	53,57%	15	53,57%
5 – 6	7	25%	1	3,57%

$$t = \frac{(21,43 - 42,86)}{\sqrt{\frac{21,43 \bullet 78,57}{28} + \frac{42,86 \bullet 57,14}{28}}} = \frac{21,43}{7,75} = 2,76$$

2,76 > 1,96 (seminificativ)

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Povestirea textului

Puncte	***Etapa preexperimentală***		***Etapa postexperimentală***	
9 – 10	6	23,08%	9	34,62%
7 – 8	13	50%	13	50%
5 – 6	7	26,92%	4	15,38%

$$t_{(9-10)} = \frac{(23,08 - 34,62)}{\sqrt{\frac{23,08 \bullet 76,92}{26} + \frac{34,62 \bullet 65,38}{26}}} = \frac{11,64}{12,46} = 0,93$$

0,93 < 1,96 (neseminificativ)

$$t_{(5-6)} = \frac{(26,92 - 15,38)}{\sqrt{\frac{73,08 \bullet 26,92}{26} + \frac{15,38 \bullet 84,62}{26}}} = \frac{11,54}{8,7} = 1,32$$

1,32 < 1,96 (neseminificativ)

Vorbirea dialogată

Construirea dialogului

Puncte	*Etapa preexperimentală*		*Etapa postexperimentală*	
9 – 10	6	21,43%	8	28,57%
7 – 8	16	57,14%	15	53,57%
5 – 6	6	21,43%	5	17,86%

Diferenţa este nesemnificativă.

Participarea la dialog -discput ă

Puncte	*Etapa preexperimentală*		*Etapa postexperimentală*	
9 – 10	5	17,86%	7	25%%
7 – 8	16	57,14%	20	71,43%
5 – 6	7	25%	1	3,57%

$$t_{(5-6)} = \frac{(25 - 3,57)}{\sqrt{\frac{25 \bullet 75,93}{28} + \frac{3,57 \bullet 96,43}{28}}} = \frac{21,43}{8,9} = 2,41$$

2,41 < 1,96 (seminificativ)

Compararea rezultatelor obţinute în clasele experimentale şi de control ne-a permis să tragem următoarele concluzii:

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

- în clasele experimentale s-a observat un activism mai înalt al elevilor decât în clasele de control;
- în dinamica dezvoltării competenţelor comunicative de audiere şi de citire nu s-au observat diferenţe esenţiale între clasele experimentale şi cele de control;
- în acelaşi timp, s-a constat deosebiri esenţiale în creştere a nivelului competenţelor de vorbire monologată şi dialogată la elevii din clasele experimentale şi din cele de control;
- s-a observat o dezvoltare semnificativă a competenţelor comunicative ale elevilor în comparaţie cu începutul experimentului formativ.

Rezultatele aplicării modelului de elaborare şi aplicare a strategiilor didactice confirmă:

- eficienţa acestui model;
- optimizarea eficienţei metodei de bază în cadrul metodologiei de predare/învăţare a limbii engleze în liceu;
- deschiderea profesorilor şi elevilor către strategii didactice active/interactive de predare/învăţare a limbii engleze.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI METODOLOGICE

1. Cercetarea a fost realizată în contextul reformei curriculum-ului naţional şi are ca bază: concepţia învăţământului formativ (V.Davâdov, L.Zankov, J.Piajet), teoria învăţământului problematizat (M.Mahmutov) şi teoria metodelor interactive (I.Cerghit).
2. Analiza problemei tratate în literatura de specialitate ne-a permis să stabilim reperele conceptuale ale cercetării: sunt analizate diferite abordări cu privire la strategiile didactice, metode de învăţământ; stabilite tendinţele în dezvoltarea strategiilor didactice de predare/învăţare a limbilor străine.
3. Reperele teoretice şi experimentale ne-au dat posibilitatea să elaborăm modelul de selectare şi aplicare a strategiilor didactice de predare/învăţare a limbii engleze în liceu: principii şi criterii, condiţi pedagogice, ansamblul de strategii didactice.
4. Sunt fundamentate posibilităţile de conducere a procesului de dezvoltare a competenţelor comunicative prin intermediul aplicării metodei de bază (strategiilor didactice) şi metodelor adiacente, adecvate obiectivelor de referinţă, conţinutului disciplinei şi naturii competenţelor comunicative.
5. Au fost argumentate condiţiile metodologice de aplicare a strategiilor didactice interactive: corespunderea şi conexiunea obiectivelor şi metodelor de predare/învăţare a limbii engleze, existenţa situaţiilor comunicative, activismul profesorului şi cel al elevului în cadrul predării/învăţării.
6. Sunt fundamentate şi elaborate proiecte didactice axate pe strategii didactice interactive având următoarea structură: subiect – obiective – forma de organizare – strategia didactică – metode de predare – conţinuturi – metode de învăţare – evaluare.
7. Modelul de elaborare poate fi aplicat în întregime sau secvenţial de către profesorii de limbi străine atât la nivel liceal, cît şi la nivel gimnazial.
8. Aprobarea experimentală a modelului de selectare şi aplicare a strategiilor didactice interactive a validat prevederile ipotezei investigaţionale, rezultatele fiind veridice.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

BIBLIOGRAFIE

1. ALLWRIGHI DICK, BAIL Y KATHLEEN M., *Focus on the Language C lassroom,* Cambridge University Press, 1991, 250 p.
2. ARNOLD I.V., *The English W ord*, Moscow, 1986, 280 p.
3. BACHMAN LYLE F., *Fun damental Considerations in Language Testing* , Oxford University Press, 1990, 215 p.
4. BACHMAN LYLE F., DAV IDSON FRED, RAYEN KA THERINE, *Studies in Language Testing 1. An Investigation into the Comparability of two T ests of English as a F oreign Language. Inn -ch ull choi* . With Introduction by Bernard Spolsky, Cambridge University Press, 1995, 150 p.
5. BATESON G., *Steps to an Ecology of M ind*, Chandler, San Francisco, 1972, 330 p.
6. BAUMAN R. & SHERYER J. (ed.), *Explorations in the Ethnography of Speaking* , Cambridge Uni versity Press, 1974, 137 p.
7. BEEBE LESLIE M, edition, *Issues in the Second L anguage Acquisition. Multiple perspective* , Heinle@ Hainle publishers, 1987, 235 p .
8. BLOOM B., ENGELHART M., HILL W., FURST E., *Taxonomy of Educationa l O bjectives . l. Cognetive Doma in Mc.Ray* , New York, 1956, 265 p.
9. BOWEN J.DONALD, MADS EN HAROLD, HILFERTY ANN. TESOL, *Techniques and Procedures* , First printing September, 1985, 142 p.
10. BRINTON DONNA M., SNOW MARGUERITE ANN, W ESCHE MARJORIE BINGHAM, *Content / Based Second L anguage Instru ction*, Heinle@ Hainle publishers, 1989, 115 p.
11. BROWN GILLAN, *Listening to Spoken English. Second Edition. Applied Linguistic and Language S tudy*, Longman, 1977, 172 p.
12. BROWN H., *Douglas with a Foreword by Senator Paul Simon. Breaking the Language Barrier* , Creating your O wn Pathway to Success, 1991, p.120.
13. BROWN H. DOUGLAS, *Principles of Language Learning and Teaching* . Second Edition, San/F rancisco State University, 1987, 285 p.
14. BROWN H. DOUGLAS, *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy* , 1994, by Prentice Hall Regents, 315 p.
15. BROWN JAMES DEAM, *Understanding Research in Second Language Learning. A Teachers G uide to Statistics and Research D esign ,* Cambridge University Press, 1988, 165 p .
16. BRUNER D., *The Relevance of E ducation ,* Hetel Hemprtead. Anlen and Unwin, 1972, 18 5 p.
17. CAVE R., *Introduction to Curriculum D evelopmen ,*. London, 1971, 315 p.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

18. CHAUDRON CRAIG, *Second Language Classrooms. Research on Teaching and L earning*, Cambridge Applied Linguistic. Cambridge University Press, 1988, 259 p.
19. CRONBASH L., *Evaluation for Course I mprovement*, 1988, 185 p.
20. DEWEY J., *The Child and the Curriculum*, Chicago, University of Chicago Press, 1902, pp.5-8.
21. DUBIN FRAIDA, OLSHTAIN ELITE, *Course Design*. Developing Programs and Materials for Language Learning, 1994, 196 p.
22. *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, Edited by: Fred Geneses, Cambridge University Press, 1994, 235 p.
23. GEBHARD JERRY G., *Teaching English as a Foreign or Second L anguage*, The University of Michigan Press, 2000, 280 p.
24. GLATTHORN A., *Curriculum Renewal Association for Supervision an Curriculum Development (ASCD)*, Alexandria, VA USA, 1987, 235 p.
25. GRABE WILLIAM, KAPLAN ROBERT B., *Introduction to Applied L inguistics*, 1991, 356 p.
26. GRAMMAR GAMES, *Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL S tudents*, Cambridge University Press, 1984, 175 p.
27. HARCH EVELYN, Lazaraton Anne, *The Research Manual. Design and Statistics for Applied Linguistics*, Heinle@ Hainle publishers, 215 p.
28. HARDER ORLICH, *Teaching Strategies a Guide to Better I nstruction*, D.C. Heath and Company, 1994, 325 p.
29. HARMER JEREMY, *The Practice of English L anguage Teaching*, Long Man, 1991, 296 p.
30. HENNING GRANT, *A Guide to Language T esting. Development, Evolution, Research*, University of California, Los-Angeles, Heinle@ Hainle Publishers, 1987, 145 p.
31. HUGHES ARTHUR, *Testing for L anguage Teachers*, Cambridge University Press, 1989,172 p.
32. HUTCHINSON TOM, WATERS ALAN, *English for Specific P urp ose. A Learning -centered Approach*, Cambridge University Press, 1987, 198 p.
33. *Input in Second L anguage Acq uisitions. Series on Issues in Second Language R esearch*, Edited by: Sussan M. Gass and Carolyn G.Madden. Newbury House Publisher, 1985, 238 p.
34. *Interactiv e Approach to Second Language R eading*, Edited by Patricia L. Carrell, Joanne Devine, David E.Eskey, Cambridge University Press, 1988, 285 p.
35. JOHNSON KAREN E., *Understanding Communication in Second Language C lassroom*, Cambridge University Press, 1995, 205 p.
36. KRASHEN STEPHEN D., TERRELL TRASY D., *The Natural Approach to Language Acquisition in the Classroom*, Alemany Press, 261 p.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

37. *Learning Styles in the ESL/EFL C lassroom* , Editor: Joy M.Reid. Heinle@ Hainle Publishers, 1995, 199 p.

38. *Linguistic P erspective on Second Language Acquisition* , Edited by: Sussan M. Gass, Jacquelyn Schachter, Cambridge University Press, 1989, 310 p.

39. MADSEN HAROLD S., *Technique in Testing* , Oxford University Press, 1983, 155 p.

40. MCKAY SANDRA LEE, *Agendas for Second Language L iteracy* , San-Francisco State University,. Cambridge Univer sity Pres s, 1993, 215 p.

41. *Methods that Work Ideas for Literacy and L anguage Teacher* . Second edition, Edited by: John W.Oller, jr. Heinle@ Hainle P ublishers, 1993, 335 p.

42. *Modern Language Learning and Teaching in C entr al and Eastern Europe> Which Diversifi cation and How Can it Be a C heered? Proceeding of the Second Colloquy of European Center for Modern L anguages* , Council of Europe, 1998, 365 p.

43. *Modern Media in Foreign L anguage Education: Theory and Implementation* , Edite d by: Wm.Flint Smith. National Textbook Company, 1987, 226 p.

44. MORLEY JOAN, *Pronunciation Pedagogy and Theory New Views, New D irection* , 1994: Pantograph Printing, 115 p.

45. NUAN DAVID, *Designing Tasks for the Communicative C lassroom* , Cambridge University Press, 1989, 280 p.

46. NUNAN DAVID, LAMB CLARICE, *The S elf-dire cted Teacher. Managing the Learning Process* , Cambridge University Press, 1996, 255 p.

47. NUNAN DAVID, *Collaborative Language L earning and Teaching* , Cambridge University Pres s, 1992, 241 p.

48. NUNAN DAVID, *Research Methods in Language L earning* , Cambridge University Press, 1992, 255 p.

49. NUNAN DAVID, *Syllabus Design* , Oxford University Press, 1988, 265 p.

50. O`MALLEY J.MICHAEL, CHAMOT ANNA UHL., *Learning Strategies in Second L anguage Acquisition* , C ambridge University Press, 1990, 215 p.

51. *Performance an d Competence in Second L anguage Acquisition* , Edited by: Gilian Brown, Kirsten Malmkjaer, John Williams, Cambridge University Press, 1996, 125 p.

52. RICHARDS JACK C., *The Context o f L anguage Teaching* , Cambridge University Press, 1985, 112 p.

53. RICHARDS JACK C., *The Language Teaching M atrix* , Cambridge University Press, 1990, 222 p.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

54. RICHARDS JACK C., LOKHART CHARLES, *Reflective Teaching in Second Language Classroom*, Cambridge University Press, 1994, 199 p.
55. ROBERT E., OWENS G.A., *Language Developments*. Second Edition, 1985, 310 p.
56. *Simulation, Gaming and Language Learning*, Edited by: David Crookall, Rebecca L., Oxford. Newbury House Publishers, 265 p.
57. SPITZER D.R., *Why Educational Technology has Failed* // Educational Technology. – 1987, vol.27, nr.9, 286 p.
58. *Teachers as Course Developers*. Edited by Graves Kathleen, Cambridge University Press, 1996, 315 p.
59. *The Sociopolitics of English Language Teaching*, Edited by Joan Kelly Hall & William G.Eggington, Multilingual Matters Ltd., 2000, 251 p.
60. UNDERHILL NICK, *Testing Spoken Language a Handbook of Oral Testing Technique*, Cambridge University Press, 1987, 118 p.
61. WARSCHAUER MARK, *E-Mail for English Teaching*, Library of Congress Catalog, U.S.A., 1992, 98 p.
62. WOOD WILLIAN LITTLE, *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press, 1981, 228 p.
63. BACHMANN C., LINDENFELD J., SIMONIN J., *Langage et communications socials*, Hatier-Credif, Paris, 1981, 192 p.
64. BESSE H., GALISON R., *Polemique en didactique*. Cle International, Paris, 1980, 37 p.
65. BLOOM B., *Taxonomie des objectifs pedagogigues*, Monreal, Education nuvelle, 1969. 47 p.
66. BOLTON S., *Evalution de la competence communicative en langue etrangere*, Les edition Didier, Paris, 1991. 181 p.
67. BOUGNOUX D., *La communication par la bande*, La Decouverte, Paris, 1991, 9 p.
68. BRAIESCU M., *Methodologie de l`enseignement du francai,*. EDP, 1979, 35 p.
69. BRUNSWICH E., *Eformes des programmes de l`education: aspects quantitatifs, tehnologiques et les rapports avec l`employ*, Paris, Unesco, 1977, 33 p.
70. COUDRAY L., *Lexique des sciences de l`education*, Paris, 1973, 185 p.
71. DAVE R., *Education permanentne et programme scolare*, Hamburg, Unesco, 1973. 163 p.
72. DE LANDFHEERE, GILBERT: *Dictionare de l`evalution et de la recherché en education*, Press Universitaires de France, Paris, 1992, 365 p.
73. DE LANDFHEERE, VIVIREANE ET GILBERT: *Definir les objectifs de l`education. H.Dessain*, S.A., Paris, 1989, 323 p.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

74. GAGNE ROBERT M., *La pedagogie par la decouverte (sous la direction de L.S.Shulman et E.R.Keisler)*, Les edition ESF, Paris, 1973, 45 p.

75. GAONAC`H D., *Teorie d`apprentisage et acquisition d`une langue etrangere, Langues et apprentissage des langues*, Credif, Paris, 1991, 108 p.

76. GIRARD D., *Methode directe et methodes audio-visuelles (essai de definition d`une pedagogie audiovisuelles des langues vivantes)*, BELC, Paris, 1968, 137 p.

77. HAUSSAYE J., *Le triangle pedagogique ou comment comprendre la situation „Pedagogique"*, in La pedagogie: une encyclopedie pour aujourd`hui, ESF, Paris, 1993, 156 p.

78. LAVALLE M., *Apprendre: didactique par objectifs operatiores*, Presses de 1 Universite du Quebec, 1983, 132 p.

79. PERRENOUD P., *Construire des competences des l`ecole*, ESF editeur Collection Pratiques et Enjeux Pedagogiques, Paris, 1997, 100 p.

80. WILLET G. (coord.), *La communication modelisee. Une introduction aux concepts, aux mode les et aux theories*, ERPI, Ottawa, 1992, 99 p.

81. AEBLI HANS, *Didactica psihologică* (trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973, 206 p.

82. ALBULESCU IOAN, ALBULESCU MIRELA, *Didactica disciplinelor socio-umane*, Napoca Star, Cluj, 1999, 225 p.

83. AUSUBEL D., ROBINSON F., *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, 286 p.

84. BOGOŞM., *Instruire interactivă*. Editura „Eurodidact", Cluj-Napoca, 1998, 378 p.

85. BONTAŞIOAN, *Pedagogie*. Editura „ALI", Bucureşti, 1994, 347 p.

86. BOUGNOUX D., *Introducere în ştiinţele comunicării*, Editura „Polirom", Iaşi, 2000, 124 p.

87. BUCUN N., *Fundamentele tehnologiilor pedagogice avansate* // „Tehnologii educaţionale moderne". Partea III. Cercetarea pedagogică, U.P.S. „Ion Creangă", Chişinău, 1994, 186 p.

88. BUCUN N., GUŢU V., MUSTEAŢĂS., RUDIC GH., *Bazele ştiinţifice de dezvoltare a învăţământului în Republica Moldova*, Editura „Prut Internaţional", Chişinău, 1997, 400 p.

89. CĂLIN M., *Procesul instructiv-educativ. Instruire şcolară*, Bucureşti, 1999, 202 p.

90. CERGHIT IOAN (coord.), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1989, 228 p.

91. CERGHIT IOAN, NEACŞU IOAN, *Didactica*. Coordonator Salade Dumitru, Bucureşti, 1982, 176 p.

92. CERGHIT IOAN, *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995, 265 p.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

93. CERGHIT IOAN, *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997, 265 p.
94. COSTINI GIORGIO, *Instruirea euristică prin unităţi didactice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975, 106 p.
95. CRISTEA S., *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998, 256 p.
96. CRIŞAN A., *Curriculum şi dezvoltare curriculară: Un posibil parcurs strategic* // „Revista de Pedagogie", Bucureşti, 1994, 179 p.
97. *Curriculum de bază*. Editura TIPCIM, Cimişlia, 1997, 70 p.
98. D'HAINAYT L. (coord.), *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, 204 p.
99. DAVE R., *Fundamente ale educaţiei permanente*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1990, 187 p.
100. DE LANDSHEERE V., DE LANDSHEERE G., *Definirea obiectivelor educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979, 193 p.
101. DEWEY JOHN, *Fundamentele pentru o ştiinţă a educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1992, 153 p.
102. DICKER WALKER, *Fundamentarea curriculum-ului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1990, 169 p.
103. FISHMAN J., *Sociologia limbii – o ştiinţă pentru studiul limbii în societate* // Ionescu-Ruxandoiu L., Chiţoran D., „Sociolingvistica – orientări actuale", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975, 153 p.
104. GAGNE R.M., BRIGS L.Y., *Principii de design al instruirii* (trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977, 132 p.
105. GAGNE ROBERT M., *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975, 336 p.
106. GALPERIN P.I., *Studii de psihologia învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975, 159 p.
107. GAVENEA A., *Cunoaşterea prin descoperire în învăţământ*, EDP, Bucureşti, 1973, 322 p.
108. GEISSLER E.E., *Mijloace de educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977, 149 p.
109. GRIGOROVIŢA M., *Predarea şi învăţarea limbilor străine*, Bucureşti, 1995, 121 p.
110. GUŢU V., RUDIC GH., ŞEVCIUC M., *Învăţământ formativ: Aspecte teoretice şi practice*, Tip.Cim., Cimişlia, 1995, 40 p.
111. HOLBAN I., *Teste de cunoştinţe*, Bucureşti, 1995, 75 p.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

112. KOPNIN P., *Logica cercetării ştiinţifice*, Editura „Ştiinţa”, Moscova, 1965, 116 p.
113. LEONTIEV A., *Probleme ale dezvoltării psihicului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1964, 62 p.
114. LEROY GILBERT, *Dialogul în educaţie* (trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, 156 p.
115. MÂNDÂCANU V., *Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice*, Editura „Liceum”, Chişinău, 1997, 358 p.
116. MÂNDÂCANU V., *Promovarea tehnologiilor moderne în contextul curricular*, în: „Tehnologii educaţionale moderne”. Partea III. Cercetarea pedagogică, U.P.S. „Ion Creangă”, Chişinău, 1994, 148 p.
117. MUNTEANU G., *Modelare, descoperire şi problematizare în învăţarea gramaticii*, în: „Tehnologii noi în lecţiile de limbă şi literatură română”, Cluj, 1973, 185 p.
118. NEACŞU IOAN, *Metode şi tehnici de învăţare eficientă*, Editura Militară, Bucureşti, 1990, 100 p.
119. NICOLA I., *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996, 485 p.
120. OKON W., *Învăţământul problematizat în şcoala contemporană*, EDP, Bucureşti, 1978, 35 p.
121. OPREA O., *Teoria instruirii didactice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979, 164 p.
122. OPRESCU V., *Aptitudini şi atitudini*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1991, 193 p.
123. PALII A., *Cultura comunicării*. Editura „Epigraf”, Chişinău, 1999, 174 p.
124. PANICO V., *Creativitatea şi măiestria pedagogică*, // Tehnologii educaţionale moderne. Partea III. Cercetarea pedagogică, U.P.S. „Ion Creangă”, Chişinău, 1994, 133 p.
125. PATRAŞCU D., PATRAŞCU L., *Incursiuni în tehnologii pedagogice moderne şi proiectarea pedagogică*. Partea I, DGÎ, Chişinău, 1998., 143 p.
126. PATRAŞCU D., PATRAŞCU L., *Incursiuni în tehnologii pedagogice moderne şi proiectarea pedagogică*. Partea II, DGÎ, Chişinău, 1998, 177 p.
127. PATRAŞCU L., PATRAŞCU D., *Fundamentele metodelor active* // Tehnologii educaţionale moderne, vol.IV, U.P.S. „Ion Creangă”, Chişinău, 1996, 151 p.
128. PIAJET J., *Psihologie şi pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972, 105 p.
129. PÂSLARU V., *Repere metodologice pentru elaborarea unui curriculum al educaţiei liniar artistice* // Tehnologii educaţionale moderne. Partea III. Cercetarea pedagogică, U.P.S. „Ion Creangă”, Chişinău, 1994, 165 p.
130. RIVERS W., *Psihologul şi profesorul de limbi străine*. Noveanu, EDP, Bucureşti, 1971, 138 p.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

131. SKINNER B.F., *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului* , Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971, 224 p.
132. SLAMA-CAZACU T., *Strategeme comunicaţionale şi manipularea* , Editura „Polirom", Iaşi, 2000, p.198, 46 p.
133. SOLCAN A., *Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competenţelor comunicative la studenţi.* Teza de doctorat, Chişinău, 2003, 157 p.
134. STANCOVICI V., *Logica limbajelor* , Editura Ştiinţifică. Bucureşti, 1972, 21 p.
135. ŞOITU L., *Comunicare şi educaţie* , Editura „Spiru Haret", Iaşi, 1996, 288 p.
136. VĂDEANU GH., *Educaţia la formarea dintre milenii* , Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1988, 148 p.
137. WALKER D., *Fundamentarea curriculum-ului*, Bucureşti, 1990, 174 p.
138. АРТЁМОВ В.А., *Психология обучения иностранным языкам*, Москва, 1969, 345 с.
139. АЛХАЗИШВИЛИ А.А., *Основы овладения устной иностранной речью* , Москва, Просвещение, 1988, 180 с.
140. БАРАНОВ С.П, *Сущность процесса обучения*, Москва: Просвещение, 1981, 143 с.
141. БЕЛЯЕВ Б.В, *Психологический анализ основных методов школьного обучения иностранным языкам.* Вопросы перестройки преподавания иностранным языкам в ВУЗ-ах. Под ред. Вайсбурд Г.Е, Сарков А.П, Шкляева А.С, Воронеж, 1963, 34 с.
142. БЕСПАЛЬКО В.П, *Педагогика и прогрессивные технологии обучения* , Москва, 1995, 190 с.
143. БЕСПАЛЬКО В.П, *Слагаемые педагогической технологии* , Москва, Педагогика, 1989, 237 с.
144. ВАСИЛЁВА И., *Означении идей М.М.Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии общения*. // Психологические исследования общения. / Под ред. Б.Ф.Ломова, Москва, 1985, 135 с.
145. ВЫГОТСКИЙ Л.С., *Мышление и речь*. // Избранные психологические исследования, Изд-во АПН РСФСР, Москва, 1956, 323 с.
146. *Выбор методов обучения в средней школе* . Под редакцией Ю.К.Бабанского, Москва, Просвещение, 1981, 366 с.
147. ГУЗЕЕВ В.В, *Системные основания образовательной технологии* , Москва, 1995, 120 с.
148. ДАВЫДОВ В.В, *Проблемы развивающего обучения* , Москва, 1986, 160 с.
149. ЖИНКИН Н, *Речь как проводник информации* , Москва, 1982, 159 с.
150. ЗИМНЯЯ И., *Исследование языка и речи* , Москва, 1971, 169 с.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

151. КАБАНОВА-МЕЛЛЕР ЕН., *Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся* , Москва, Просвещение, 1968, 288 с.
152. КАВГАРАДЗЕ ДН., *Обучение и игра. Введение в активные методы обучения* , Москва, Изд-во Флинта, 1998, 176 с.
153. КЛАРИН М, *Педагогическая технология в учебномпроцессе* , Москва, Знание, 1989, 72 с.
154. КОЛКЕР Я.М, *Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке (английский язык, языковой ВУЗ)* , Москва, 1975, 242 с.
155. КОЧЕРГИН А.Н, *Моделирование мышления* , Москва, Политиздат, 1969, 184 с.
156. ЛЕОНТЬЕВ А. Б. *Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранным языкам*, ИЯШ, 1968, №2, 34 с.
157. ЛЕРНЕР И.Я., *Дидактическая система методов обучения* ,Москва, Педагогика, 1976, 138 с.
158. ЛЕРНЕР И.Я.,*Дидактические основы методов обучения* ,Москва, Педагогика, 1981, 183 с.
159. ЛЯУДИС В, *Инновационное обучение и наука* , Москва, 1992, 193 с.
160. МАХМУТОВ МИ. *Педагогические технологии развития мышления учащихся* , Казань: РАО ИССО, 1993, 164 с.
161. НОВИК И.Б, *Философские вопросы моделирования* , Москва, Наука, 1969, 174 с.
162. ОКОНЬ В, *Основы проблемного обучения* , Москва, Просвещение, 1968, 208 с.
163. *Психологические критерии качества знаний школьников* , (под рук. И.С.Якиманской), Москва, 1990, 142 с.
164. РУБИНШТЕЙН С.Д, *Проблемы общей психологии* , Москва, 1976, 181 с.
165. СЕЛЕВКО Г.К., *Современные образовательные технологии* , Народное образование, Москва, 1998, 159 с.
166. ТАЛЬЗИНА Н, *Технология обучения и её место в педагогической теории* // „Современная высшая школа", 1971, 186 с.
167. ТОЛЛИНГЕРОВА Д, *Психология проектирования умственного развития детей* , Москва-Прага, 1994, 194 с.
168. ЩЕРБА Л., *Преподавание иностраных языков в школе. Общие вопросы методики* , Москва, 1974, 112 с.
169. ХОМСКИЙН., *Язык и мышление* , Москва, 1979, 350 с.
170. ЯКИМАНСКАЯ И.С., *Личностно-ориентированное обучение в современной школе* , Москва, 1996, 167 с.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Summary

The carried out research is dedicated to the theoretical and practical problem of learners' speaking skills development by means of active and interactive methods of teaching.

In the thesis the theoretical and methodical premises of selection of active/interactive English teaching strategies in the lyceums are justified:

- the analysis of the scientific approaches to the problem of active and interactive methods of teaching is presented;
- the determination of the concepts "didactical strategy" and "pedagogical technology" is introduced;
- the system of principles and methods of selection and use of active English teaching methods in lyceums has been elaborated.

As a result of research, the experimental model of the skill formation and estimation by means of active and interactive methods of teaching has been elaborated.

The results of qualitative and quantitative analysis of experimental data have proved the efficiency of the elaborated model.

Rezumat

Investigaţia abordează problematica teoretică şi experimentală de formare a competenţelor comunicative prin aplicarea metodelor active/interactive.

În teză au fost fundamentate repere teoretice şi metodologice privind selectarea stategiilor interactive de predare-învăţare a limbii engleze în liceu prin :

- *abordarea ştiinţifică a problematicii metodelor active/intreractive*
- definirea conceptelor de *strategie didactică* şi *tehnologii educaţionale*
- elaborarea principiilor de selectare *şi aplicare a metodelor active* de predare-învăţare a limbii engleze în liceu

În rezultatul cercetărilor a fost elaborat un model experimental de formare şi evaluare a competenţelor comunicative prin aplicarea metodelor active.

Analiza experimentală a rezultatelor cantitative şi calitative demonstrează eficienţa modelului tehnologic elaborat.

Резюме

Проведённое исследование посвящено теоретической и практической проблеме развитию речевых умений учащихся посредством активных и интерактивных методов обучения.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

В диссертации обоснованы теоретические и методические предпосылки отбора активных/интерактивных стратегий обучения английскому языку в лицее:

- дан анализ научных подходов к проблеме активных/интерактивных методов обучения;
- даны определения понятиям «дидактическая стратегия», «педагогическая технология»;
- разработана система принципов и методик отбора и применения активных методов обучения английскому языку в лицее.

В результате исследования была разработана экспериментальная модель формирования и оценки умении посредством активных/интерактивных методов обучения.

Результаты количественного и качественного анализа экспериментальных данных доказали эффективность разработанной модели.

Key terms: didactic strategy, didactic technology, active method of teaching, communicative skills, curriculum, technological model, educational object, content, teacher's activity, student's activity, evalution.

Cuvinte-cheie: strategie didactică, tehnologie didactică, metodă activă de învățământ, competențe comunicative, curriculum, model tehnologic, obiectiv educațional, conținut, activitatea profesorului, activitatea elevului, evaluarea randamentului.

Ключевые слова: Дидактическая стратегия, дидактические технологии, активные методы обучения, коммуникативные умения, курикулум, технологические модели, образовательные цели, содержание, деятельность учителя, деятельность ученика, оценка результатов.

Lista abrevierilor

PISA – programul de instruire specializat al armatei

SAL – strategia audio-lingual ă

SLG – studierea limbii în grup

RFC – răspunsul fizic complet

PLC – predarea limbajului comunicativ

AV – activitatea de vorbire

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Anexa 1

Rezultatele evaluării competenţelor comunicative la elevi (pretestare şi posttestare):

Proba de evaluare	*Numărul de elevi*	*Clase experimentale (X-XI)*	*Numărul de elevi*	*Clase de control (X-XI)*
Răspunsuri la întrebări	13 (X)	3 elevi – 9 p. 5 elevi – 8 p. 3 elevi – 7 p. 2 elevi – 6 p.	22 (X)	1 elev – 10 p. 13 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 3 elevi – 7 p. 2 elevi – 5 p.
	15 (XI)	2 elevi – 10 p. 6 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 3 elevi – 7 p. 1 elev – 6 p.	11 (XI)	1 elev – 10 p. 5 elevi – 9 p. 2 elevi – 8 p. 1 elev – 7 p. 1 elev – 5 p.
Redarea conţinutului	13 (X)	1 elev – 10 p. 3 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 3 elevi – 7 p. 3 elevi – 6 p.	25 (X)	2 elevi – 10 p. 9 elevi – 9 p. 5 elevi – 8 p. 3 elevi – 7 p. 4 elevi – 6 p. 2 elevi – 5 p.
	15 (XI)	1 elev – 10 p. 5 elevi – 9 p. 4 elevi – 8 p. 3 elevi – 7 p. 1 elev – 6 p.	11 (XI)	1 elev – 10 p. 4 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 1 elev – 7 p. 1 elev – 6 p. 1 elev – 5 p.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

În urma realizării probei de evaluare finală a competențelor de audiere s-au obținut următoarele rezultate:

Proba de evaluare	*Numărul de elevi*	*Clase experimentale (X-XI)*	*Numărul de elevi*	*Clase de control (X-XI)*
Răspunsuri la întrebări	13 (X)	4 elevi – 10 p. 6 elevi – 9 p. 2 elevi – 8 p. 1 elev – 7 p.	25 (X)	1 elev – 10 p. 12 elevi – 9 p. 4 elevi – 8 p. 3 elevi – 7 p. 2 elevi – 5 p.
	15 (XI)	3 elevi – 10 p. 7 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p.	11 (XI)	1 elev – 10 p. 4 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p. 1 elev – 5 p.
Redarea conținutului	13 (X)	2 elevi – 10 p. 4 elevi – 9 p. 4 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p. 1 elev – 6 p.	25 (X)	2 elevi – 10 p. 8 elevi – 9 p. 6 elevi – 8 p. 4 elevi – 7 p. 3 elevi – 6 p. 2 elevi – 5 p.
	15 (XI)	2 elevi – 10 p. 7 elevi – 9 p. 2 elevi – 8 p. 4 elevi – 7 p.	11 (XI)	1 elev – 10 p. 3 elevi – 9 p. 4 elevi – 8 p. 1 elev – 7 p. 1 elev – 6 p. 1 elev – 5 p.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Anexa 2

Rezultatele probei de evaluare inițială a competențlor de citire:

Proba de evaluare	*Numărul de elevi*	*Clase experimentale (X-XI)*	*Numărul de elevi*	*Clase de control (X-XI)*
Tehnica citirii	13 (X)	2 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 5 elevi – 7 p. 2 elevi – 6 p. 1 elev – 5 p.	25 (X)	3 elevi – 10 p. 11 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p. 4 elevi – 6 p. 2 elevi – 5 p.
	15 (XI)	1 elev – 10 p. 7 elevi – 9 p. 5 elevi – 8 p. 1 elev – 7 p. 1 elev – 6 p.	11 (XI)	2 elevi – 10 p. 4 elevi – 9 p. 1 elev – 8 p. 2 elevi – 7 p. 1 elev – 6 p.
Răspunsuri la întrebări (citirea conştientă)	13 (X)	2 elevi – 9 p. 2 elevi – 8 p. 6 elevi – 7 p. 1 elev – 6 p. 2 elevi – 5 p.	25 (X)	1 elev – 10 p. 9 elevi – 9 p. 7 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p. 3 elevi – 6 p. 3 elevi – 5 p.
	15 (XI)	6 elevi – 9 p. 5 elevi – 8 p. 1 elev – 7 p. 2 elevi – 6 p. 1 elev – 5 p.	11 (XI)	5 elevi – 9 p. 2 elevi – 8 p. 1 elev – 7 p. 2 elevi – 6 p. 1 elev – 5 p.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Anexa 3

Rezultatele probei de evaluare finală a competențelor de citire:

Proba de evaluare	*Numărul de elevi*	*Clase experimentale (X-XI)*	*Numărul de elevi*	*Clase de control (X-XI)*
Tehnica citirii	13 (X)	3 elevi – 9 p. 4 elevi – 8 p. 5 elevi – 7 p. 1 elev – 6 p.	25 (X)	2 elevi – 10 p. 12 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p. 4 elevi – 6 p. 2 elevi – 5 p.
	15 (XI)	1 elev – 10 p. 8 elevi – 9 p. 5 elevi – 8 p. 1 elev – 7 p.	11 (XI)	2 elevi – 10 p. 3 elevi – 9 p. 2 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p. 1 elev – 6 p.
Răspunsuri la întrebări (citirea conştientă)	13 (X)	3 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 4 elevi – 7 p. 2 elevi – 6 p. 1 elev – 5 p.	25 (X)	2 elevi – 10 p. 8 elevi – 9 p. 6 elevi – 8 p. 3 elevi – 7 p. 3 elevi – 6 p. 3 elevi – 5 p.
	15 (XI)	6 elevi – 9 p. 6 elevi – 8 p. 1 elev – 7 p. 2 elevi – 6 p.	11 (XI)	4 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p. 1 elev – 6 p. 1 elev – 5 p.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Anexa 4

Rezultatele probei de evaluare inițială a competențelor de comunicare:

Proba de evaluare	*Numărul de elevi*	*Clase experimentale (X-XI)*	*Numărul de elevi*	*Clase de control (X-XI)*
1.Vorbirea monologată				
• Alcătuirea unui text	13 (X)	2 elevi – 10 p. 2 elevi – 9 p. 6 elevi – 8 p. 3 elevi – 7 p.	25 (X)	2 elevi – 10 p. 12 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p. 4 elevi – 6 p. 2 elevi – 5 p.
	15 (XI)	2 elevi – 9 p. 2 elevi – 8 p. 4 elevi – 7 p. 4 elevi – 6 p. 3 elevi – 5 p.	11 (XI)	4 elevi – 9 p. 2 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p. 2 elevi – 6 p. 1 elev – 5 p.
• Povestirea textului	13 (X)	4 elevi – 9 p. 4 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p. 2 elevi – 6 p. 1 elev – 5 p.	25 (X)	1 elev – 10 p. 10 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 4 elevi – 7 p. 4 elevi – 6 p. 3 elevi – 5 p.
	15 (XI)	2 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 4 elevi – 7 p. 3 elevi – 6 p. 1 elev – 5 p.	11 (XI)	5 elevi – 9 p. 2 elevi – 8 p. 1 elev – 7 p. 2 elevi – 6 p. 1 elev – 5 p.
2.Vorbirea dialogată				
• Construirea dialogului	13 (X)	2 elevi – 10 p. 2 elevi – 9 p.	25 (X)	2 elevi – 10 p. 10 elevi – 9 p.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Proba de evaluare	*Numărul de elevi*	*Clase experimentale (X-XI)*	*Numărul de elevi*	*Clase de control (X-XI)*
		6 elevi – 8 p. 3 elevi – 7 p.		6 elevi – 8 p. 4 elevi – 7 p. 2 elevi – 6 p. 1 elev – 5 p.
	15 (XI)	2 elevi – 9 p. 4 elevi – 8 p. 3 elevi – 7 p. 4 elevi – 6 p. 2 elevi – 5 p.	11 (XI)	4 elevi – 9 p. 2 elevi – 8 p. 1 elev – 7 p. 2 elevi – 6 p. 2 elevi – 2 p.
• Participarea în dialog-dispută	13 (X)	4 elevi – 9 p. 6 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p. 1 elev – 6 p.	25 (X)	1 elev – 10 p. 8 elevi – 9 p. 8 elevi – 8 p. 4 elevi – 7 p. 2 elevi – 6 p. 1 elev – 5 p.
	15 (XI)	1 elev – 9 p. 4 elevi – 8 p. 4 elevi – 7 p. 4 elevi – 6 p. 2 elevi – 5 p.	11 (XI)	2 elevi – 9 p. 4 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p. 2 elevi – 6 p. 1 elev – 5 p.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Anexa 5

Rezultatele probei de evaluare finală a competențelor de comunicare:

Proba de evaluare	*Numărul de elevi*	*Clase experimentale (X-XI)*	*Numărul de elevi*	*Clase de control (X-XI)*
1. Vorbirea monologată				
• Alcătuirea unui text	13 (X)	2 elevi – 10 p. 3 elevi – 9 p. 6 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p.	25 (X)	2 elevi – 10 p. 13 elevi – 9 p. 2 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p. 4 elevi – 6 p. 2 elevi – 5 p.
	15 (XI)	3 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 5 elevi – 7 p. 3 elevi – 6 p. 1 elev – 5 p.	11 (XI)	5 elevi – 9 p. 3 elevi – 8 p. 1 elev – 7 p. 1 elev – 6 p. 1 elev – 5 p.
• Povestirea textului	13 (X)	5 elevi – 9 p. 6 elevi – 8 p. 1 elev – 7 p. 1 elev – 6 p.	25 (X)	2 elevi – 10 p. 8 elevi – 9 p. 4 elevi – 8 p. 4 elevi – 7 p. 4 elevi – 6 p. 3 elevi – 5 p.
	15 (XI)	2 elevi – 9 p. 4 elevi – 8 p. 3 elevi – 7 p. 4 elevi – 6 p.	11 (XI)	5 elevi – 9 p. 1 elev – 8 p. 2 elevi – 7 p. 1 elev – 6 p. 2 elevi – 5 p.
2. Vorbirea dialogată				
• Construirea dialogului	13 (X)	2 elevi – 10 p. 3 elevi – 9 p.	25 (X)	4 elevi – 10 p. 8 elevi – 9 p.

This watermark does not appear in the registered version - http://www.clicktoconvert.com

Proba de evaluare	*Numărul de elevi*	*Clase experimentale (X-XI)*	*Numărul de elevi*	*Clase de control (X-XI)*
		5 elevi – 8 p. 3 elevi – 7 p.		6 elevi – 8 p. 4 elevi – 7 p. 2 elevi – 6 p. 1 elev – 5 p.
	15 (XI)	3 elevi – 9 p. 4 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p. 5 elevi – 6 p. 1 elev – 5 p.	11 (XI)	5 elevi – 9 p. 2 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p. 2 elevi – 6 p.
• Participarea la dialog-dispută	13 (X)	5 elevi – 9 p. 6 elevi – 8 p. 2 elevi – 7 p.	25 (X)	2 elevi – 10 p. 9 elevi – 9 p. 8 elevi – 8 p. 4 elevi – 7 p. 2 elevi – 6 p. 1 elev – 5 p.
	15 (XI)	2 elevi – 9 p. 6 elevi – 8 p. 6 elevi – 7 p. 1 elev – 6 p.	11 (XI)	2 elevi – 9 p. 4 elevi – 8 p. 3 elevi – 7 p. 1 elev – 6 p. 1 elev – 5 p.